



UNIVERSITY OF HELSINKI

# Kertomuksia luovuuden tukemisen merkityksistä

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Helmikuu 2021  
Nina Alena Valtter

Ohjaaja: Heikki Ruismäki

Tiedekunta - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta - Educational Sciences		
Tekijä - Author Nina Alena Valtter		
Työn nimi Kertomuksia luovuuden tukemisen merkityksistä		
Title Narratives about supporting creativity		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede - Pedagogic - Education theory		
Työn laji - Level / Ohjaaja - Instructor Pro gradu -tutkielma Master's thesis / Heikki Ruismäki	Aika - Month and year 2/2021	Sivumäärä - Number of pages 60 s + 3 liitettä
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tässä kvalitatiivisessa pro gradu -tutkielmassa tutkin luovuuden tukemisen merkityksiä. Tutkimus sisältää kolme narratiivista haastattelua ja niistä syntyneet kertomukset luovuuden tukemisen merkityksistä. Toinen tutkimuksessa käytetty metodi on systemoitu kirjallisuuskatsaus, jossa tärkeimmiksi teorioiksi on valittu J. P. Guilfordin divergentti ajattelu, A. H. Maslow'n teoria luovuudesta itsensä toteuttamisena ja M. Csíkszentmihályin flow-teoria. Luovuuden tukemisen merkityksiä voidaan löytää niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmista. Tämän tutkimuksen parasta antia ovat luovuuskertomukset, joita analysoin muun muassa rohkeuden, vapauden, ideoinnin ja itsevarmuuden rakentumisen näkökulmista. Yhteiskunnallisia näkökulmia tutkimukselle on luovien produktien tuottaminen ja yhteiskunnallinen osallistuminen.</p> <p>This qualitative master's thesis is about researching creativity and narratives about the meanings of supporting creativity. The methods of this thesis are systematic review and narrative analysis. Most important theories are J. P. Guilford's divergent thinking, A. H. Maslow's self-actualization and M. Csíkszentmihályi's flow experience. This thesis includes also three personal narratives about supporting creativity in early age. Interviewees reflect how supporting creativity has helped the progress of finding their creative abilities later in life. Creativity can be valued from both individual and communal views. That's why supporting creativity is important ability especially for teachers. This thesis is mostly about providing tools for supporting creativity and understanding how invaluable creativity can be for both people and society.</p>		

<p>Avainsanat</p> <p>Luovuus, luova prosessi, luova ajattelu, luova oppiminen, flow</p>
<p>Keywords</p> <p>Creativity, creative process, creative thinking, learning creativity, flow</p>
<p>Säilytyspaikka - Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)</p>
<p>Muita tietoja - Additional information</p> <p>Luokanopettajakoulutus - Class Teacher Education</p>

## Sisällys

1. Johdanto
2. Teoreettinen tausta
  - 2.1 Luovuuden monimuotoisuus
  - 2.2 J. P. Guilford: Divergentti ajattelu
  - 2.3 A. H. Maslow: Luovuus itsensä toteuttamisena
  - 2.4 M. Csíkszentmihályi: Flow
3. Kertomuksia luovuuden tukemisen merkityksistä
4. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset
5. Tutkimuksen toteutus
  - 5.1 Kirjallisuus
    - 5.1.1 Sisäänotto- ja poissulkukriteerit
    - 5.1.2 Aineiston keruu ja kriittinen arviointi
    - 5.1.3 Tutkimusaineiston kuvaus ja analysointi
  - 5.2 Haastattelut
    - 5.2.1 Haastateltavien valinta
    - 5.2.2 Puheaineiston keruu
    - 5.2.3 Transkriptio
    - 5.2.4 Narratiivinen analyysi

## 6. Tutkimustulokset

6.1 Mitä luovuus on?

6.2 Millä tavoilla luovuutta voidaan tukea?

6.3 Millaisia vaikutuksia luovuuden tukemisella on?

6.3.1 Luovuuden tukemisen merkitykset yksilölle

6.3.2 Luovuuden tukemisen merkitykset yhteiskunnalle

## 7. Luotettavuus

## 8. Pohdinta

Lähteet

Liitteet

## 1. Johdanto

Tässä kvalitatiivisessa pro gradu -tutkielmassa tutkin varhaisen luovuuden tukemisen merkityksiä yksilön ja yhteiskunnan näkökulmista. Tutkimuksen metodit ovat systemoitu kirjallisuuskatsaus ja haastatteluiden narratiivinen analyysi. Tutkimuksessa käytetyt keskeiset teoriat ovat Joy Paul Guilfordin divergentti ajattelu, Abraham Maslow'n teoria luovuudesta itsensä toteuttamisena ja Mihály Csíkszentmihályin flow-kokemus. Luovuudella tulen tässä tutkielmassa viittaamaan yksilön erityiseen osaamiseen, kuten ajattelun taitoihin, ongelmanratkaisukykyyn ja taitoon tuottaa luova produkti. Luovuus on ennen kaikkea jokaisessa ihmisessä piilevää, tai jo kukoistavaa taidokasta ajattelua ja toimintaa. Näin ollen jokainen on omalla tavallaan luova. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on edistää luovuuden tukemisen keinoja antamalla opettajille ohjeita luovuuden lisäämiseen luokkahuoneessa. Lisäksi tavoitteena on lisätä ymmärrystä luovuuden tukemisen tärkeydestä narratiivisen haastattelu-tutkimuksen avulla.

Kandidaatin tutkielmani *Luovuuden tunnistaminen ja tukeminen suomalaisessa peruskoulussa* oli ensi askeleeni luovuuden tutkimiseen. Tässä pro gradu -tutkielmassa tulen syventymään aiheeseen tutkimalla luovuuden tukemisen merkityksiä. Haluan tuoda esille luovuuden ilmenemisen monissa erilaisissa taidoissa sekä laajentaa siten yleistä käsitystä luovuudesta pelkkänä taiteellisen produktin tuottavana lahjakkuutena. Tavoitteeni on tuoda esille tarkastelutapoja, joiden avulla opettajat voisivat reflektoida omaa toimintaansa luovuuden tukemisen näkökulmasta. On myös tärkeää oivaltaa, millaista arvoa potentiaaliaan käyttävä yksilö voi tuoda omaan henkilökohtaiseen elämäänsä sekä yhteiskunnalle esimerkiksi kulttuurin tai uusien innovaatioiden muodossa.

Luovuus on ilmiönä vaikeasti määriteltävä ja se voi asettaa raamit jo pelkäänsään luovuuden tunnistamiselle. Esimerkiksi suppea käsitys luovuudesta voi vaikuttaa siihen, miten opettaja tunnistaa oppilaissa luovuuden erilaisia osa-alueita. Puolestaan luovuuden käsittäminen monimuotoisena ilmiönä edistää opettajan työtä luovuuden tukijana. Näin ollen jokaisella opettajalla tulisi olla työkaluja luovuuden tunnistamiseen ja tukemiseen. Tulen sivuamaan tässä tutkielmassa myös luovuuden tunnistamisen keinoja, joista löytyy lisää tietoa kandidaatin tutkielmastani (2019). Toivon löytäväni sellaisia näkökulmia luovuuden tunnistamiseen, jotka eivät ole opettajille entuudestaan tuttuja ja siten edistävät luovuuden tukemista koulussa.

Luovuus on aiheena aina ajankohtainen, sillä luovuus ei lopu maailmasta niin kauan kuin ihmisiä on olemassa. Voimme kuitenkin toiminnallamme vaikuttaa merkittäväällä tavalla luovuuden edistämiseen. Olen valinnut tutkimustulosten tarkastelun näkökulmiksi yksilölliset ja yhteisölliset luovuuden merkitykset. Luovuuden merkityksillä tarkoitan kaikkia sellaisia positiivisia vaikutuksia, joita luovuuden tukeminen mahdollistaa yksilölle tai yhteisölle. Erityisen painoarvon tässä tutkimuksessa saa haastatteluissa kerätyt henkilökohtaiset kertomukset luovuuden tukemisen merkityksistä. Kertojat kuvaavat kertomuksissa miten he ovat saaneet tukea luovuuteensa ja löytäneet oman alansa opettajien innoittamana. Tämän tutkimuksen perusteella uskallan väittää, että tarvitsemme juuri kertomuksien kaltaisia opettajia lisää, jotta tulevaisuudessa voimme nauttia luovasta työstä ja sen tuloksista entistäkin enemmän.

## 2. Teoreettinen tausta

Kuten jo edellä todettiin, on luovuuden määrittäminen jo itsessään vaikeaa. On kuitenkin olemassa paljon erilaisia teorioita ja näkökulmia siitä, mitä luovuudella tarkoitetaan. Tässä tutkielmassa annan pääpainon sellaisille määritelmille, jotka korostavat luovuuden moninaisuutta ja ilmenemistä jokaisessa ihmisessä. Tulen esittelemään kaksi tälle tutkielmalle tärkeintä luovuuden määritelmää, jotka ovat Joy Paul Guilfordin divergentti ajattelu ja Abraham Harold Maslow'n luovuusteoria itsensä toteuttamisesta. Kolmanneksi tutkin Mihály Csikszentmihályin flow-käsitteen yhteyttä luovuuden kokemiseen ja sen tärkeyttä luovassa prosessissa. Seuraavassa luvussa esittelen yleisesti muutamia tunnettujen luovuustutkijoiden teorioita.

### 2.1 Luovuuden monimuotoisuus

Tässä luvussa määritellään luovuuden käsite neljän eri teeman näkökulmasta, jotka ovat luovuuden inhimillisyys, luova oppiminen, luova prosessi ja luovuus yhteiskunnassa.

#### Luovuuden inhimillisyys

*"Vuosisatoja ihmiset ovat rakentaneet maailmaa, jossa he toimivat paljon tehokkaammin kuin luonnon ympäristössä, vaikka he eivät ole tehneet mitään tietoisia suunnitelmia. Kulttuuri kehittyy, kun syntyy uusia käytäntöjä, jotka edistävät kulttuurin säilyttämistä. Voimme rakentaa maailmaa, jossa ihmiset voivat olla parempia runoilijoita, säveltäjiä, kirjailijoita ja tiedemiehiä, sanalla*



*sanoen parempia ihmisiä.” (Uusikylä, 2012, s. 28.) Kari Uusikylän (2005, s. 53) mukaan luovuus on siis arvokas inhimillinen ominaisuus, joka kytkeytyy moniin biologisiin, psykologisiin, historiallisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Luovuus on näin ollen jotain, mitä jokaisella on syntymästä saakka. Kaija Collinin ja Stephen Billettin (2011) näkemys luovuudesta kiteytyykin ajatukseen siitä, että jokaisessa on luonnollisesti luovuutta.*

Nähdäkseni luovuuteen liittyy siis vääjäämättä yksilön oma sisäinen motivaatio oppia, tehdä ja toimia, eikä niinkään ulkoapäin tuleva käsky. Esimerkiksi tiedon siirtäminen sosiaalisin aloitteilla ei tuota samanlaista luovuudelle tarvittavaa vapaan tahdon tilaa kuin ihmisestä itsestään lähtöisin oleva kiinnostuneisuus. Voidaan siis todeta, että luovuus antaa ihmiselle aktiivisen roolin vuorovaikuttajana sekä oppijana. Tästä syystä yksi tärkeimmistä paikoista luovuudelle on koulu ja näin ollen opettajalla on suuri vastuu luovuuden tukemisessa. Vaikka luovuus on inhimillinen osa ihmisyyttä, sen löytämistä ei kuitenkaan voi pitää itsestään selvänä.

## **Luova oppiminen**

Pat Thomson ja Julian Shefton-Green esittelevät teoksessaan *Researching creative learning: Methods and issues* (2011, s. 3) luovan oppimisen käsitteen. Luovalla oppimisella tarkoitetaan yksinkertaisesti sellaista opetustapaa, joka sallii luovuuden käyttämisen eli kannustaa ideointiin, mielikuvituksellisuuteen, löytämään useita erilaisia ratkaisuja ja käyttämään useita erilaisia medioita (Thomson & Shefton-Green, 2011, s. 3). Thomson ja Shefton-Green (2011, s. 3) mainitsevat myös, että luovuudelle on tärkeää saada toimia yhden projektin parissa tarpeeksi pitkään, jotta oppilaat voivat ylittää omat odotuk-

sensa ja keksiä uudenlaisia vastauksia. Luovuus voi siis olla iloista oivaltamista ja uusien päätelmien tuottamista.

Uusikylän (2012, s. 20) mukaan luovan oppimisen taidon voi kadottaa, jos opetustapa noudattaa kaavamaisuutta ja imperatiiveja, eli toisin sanoen opetustapa, joka ei tue luovuutta. Luovuus on siis vanhojen ajatusmallien haastamista, jotta kyky käsitellä monimutkaisia rakenteita kasvaa. Muuttujien välisiä vaikutuksia ja olosuhteita on siis mahdollista käsitellä abstrakteilla tasoilla, mikäli on harjoittanut ajatteluaan. Kaiken tämän lisäksi tarvitaan myös oivalluksien kriittistä tarkastelua: Onko oivallukseni kehittämisen arvoinen? (Uusikylä, 2012, s. 20). Luovasta oppimisesta voidaan puhua silloin, kun oppiminen tapahtuu myönteisen ilmapiirin kautta ja oppija alkaa kehittelemään uusia ideoita.

### **Luova prosessi**

Luovuus on kykyä tunnistaa ongelmia, joita muut eivät huomaa, kykyä tuottaa uusia ideoita, jotka ovat omaperäisiä ja kykyä muuttaa tarvittaessa ajatusta kesken prosessin. Luovuuden vastakohtana voidaan katsoa olevan jäykkä eteneminen ongelmanratkaisussa ennalta valitsemaan suuntaan yhtä ja ainoaksi todettua oikeaa ratkaisua kohden. (Uusikylä, 2012, s. 19)

Collin ja Billett (2011, s. 212) kuvailevat artikkelissa *Luovuus ja oppiminen työssä* luovuuden olevan osa uuden sukupolven osaamisen uudistamista ja osaamisen siirtämisen luovaa prosessia. Luovat prosessit ovat Collinin ja Billetin (2011, s. 212) mukaan ihmisyyttä ylläpitäviä ja kehittäviä prosesseja, jotka eivät pohjaudu pelkästään sosiaaliseen kanssakäymiseen eli aloitteisiin tai

imperatiiveihin (toisin sanoen ulkoapäin asetettuihin käskyihin ja tavoitteisiin). Luovuus on siis perustavanlaatuinen inhimillinen prosessi, joka tulee esille, kun oppii uutta tai soveltaa tietoa uudessa ympäristössä. Luovuutta voidaan siis pitää ominaisuutena, joka auttaa yksilöä osallistumaan ongelmien ratkaisuun ja laajentamaan osaamistaan. (Collin & Billett, 2011, s. 221)

Jotta osaisimme ymmärtää luovuutta paremmin ilmiönä, on tarpeen tarkastella prosessin monimuotoisuutta. Luovan prosessin vaiheiden voidaan katsoa taipuvan niiden kestossa ja ilmenevyydessä. Luova prosessi on siis aina ainutlaatuinen ja muuntautuu tilanteeseen ja tekijälle sopivaksi. Uusikylän (2012, s. 119) mukaan luovan prosessin ajallista kestoa ei voida määritellä, eikä se siten myöskään määrittele prosessin luovuutta. Luovuuttaan käyttävät yksilöt uskaltavat antautua prosessien vietäväksi sekä vaihdella työn painopistettä epärationaalisesta ja lapsenomaisesta rationaaliseen ja harkittuun (Uusikylä, 2012, s. 122). Uusikylän (2012, s. 122) mukaan ”ongelman rajat ovat usein epäselvät, ja koko luovalle prosessille on tyypillistä tietty epämääräisyys”. Se tarkoittaa, että edes työskentelyn tavoite ei välttämättä ole tekijälle päivänselvää. Luovan prosessin ainutlaatuisuutta ei näin ollen voi tarpeeksi korostaa.

### **Luovuus yhteiskunnassa**

*”Luovuus sisältyy myös erilaisten käytäntöjen uudistamiseen ja muutokseen, johon osallistutaan esimerkiksi ammatillisessa toiminnassa ja työssä oppimisessa. Tämä on tärkeää nimenomaan aiemman opitun soveltamisessa uusiin toimintoihin ja olosuhteisiin, jolloin luovuus auttaa ihmisiä ja yhteiskuntaa vastaamaan uusiin haasteisiin.” (Collin & Billett, 2011, s. 221)*

Eri tieteenaloilla (psykologiassa, filosofiassa ja sosiologiassa) onkin todettu, että kun oppija rakentaa ymmärrystä oppimisestaan ja osallistumisestaan ympäröivään maailmaan, hänellä itsellään on aktiivinen rooli (Collin & Billett, 2011, s. 212). Luovat ratkaisut ovat osa ihmisten kykyä analysoida ja testata kokemaansa, jonka pohjalta luonnolliset luovat ratkaisut oivalletaan. Luovuus on siis intentionaalista reagoimista kokemuksiin, joka voidaan nähdä myös ongelmien erottelu- ja ratkaisukykyinä. Yhteisöjen kehittyminen ja jatkuvuus perustuvat juurikin yksilöiden luonnolliseen haluun ja kykyyn sitoutua yhteisölliseen toimintaan, joka on seurausta yksilön ja hänen ympäristön välisestä jatkuvasta neuvottelusta ja luovien prosessien syntymisestä. (Collin & Billett, 2011, s. 212)

Thomsonin ja Shefton-Greenin (2011, s. 1) mukaan yksilöiden luovuuden tukeminen on tärkeää sekä yksilöllisestä, että yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Luovuus on yksi niitä suurimpia tekijöitä, joka kuljettaa yhteiskuntaa kohti tulevaisuutta ja auttaa vastaamaan uusiin haasteisiin. Luovuus voidaan määritellä eri näkökulmista käsin, mutta kaikille määritelmille on yhteistä ilmiön tai ominaisuuden positiivisuus. Huolimatta tästä yksimielisestä tulkinnasta eri tutkijat kiistelevät luovuus -käsitteen määritelmästä. Luovuus on käsitteenä moniulotteinen ja sillä tarkoitetaan käsitteen taipumista kaikkiin elämänalueisiin ja -vaiheisiin. Luovuuden käsitettä ei siis tule rinnastaa pelkästään taiteenalaan. (Thomson & Sefton-Green, 2011, s. 1.)

Seuraavaksi esittelen tämän tutkimuksen kolme tärkeintä teoriaa, jotka ovat J. P. Guilfordin divergentti ajattelu, A. H. Maslow'n luovuus itsensä toteuttamisena ja M. Csikszentmihályin flow-teoria.

## 2.2 J. P. Guilford: Divergentti ajattelu

Merkittävänä aiemmin ainoastaan lahjakkuustutkijana pidetty Joy Paul Guilford (1897-1987) piti vuonna 1950 Yhdysvaltalaisille psykologeille luovuustutkimuksen murroksen merkkipaaluna pidetyn puheen, jossa hän erotteli lahjakkuuden ja luovuuden käsitteet toisistaan (Uusikylä, 2012, s. 17). Samana vuonna Guilford tunnisti luovuustutkimukselle suuren tarpeen ja viettikin seuraavat 20 vuotta empiirisen lahjakkuus- ja luovuustutkimuksen parissa (Comrey, 1988, s. 203). Yksi tärkeimmistä lähtökohdista Guilfordin ajattelussa on se, että lapsia voidaan opettaa olemaan luovia (Comrey, 1988, s. 204). Guilford tunnetaan nykyään rationaalisena ja tilastomatemlaattisesti lahjakkaana tutkijana sekä psykologina, joka selittää myös hänen luovuusteorian täsmällistä logiikkaa (Uusikylä, 2012, s. 19). Seuraavaksi esittelen Guilfordin divergenttiä ajattelua eli ajattelua, joka tuottaa useamman kuin yhden oikean vastauksen.

Divergentti ajattelu perustuu muun muassa sujuvuuteen, joustavuuteen ja omaperäisyyteen, ja se on riippumatonta keskivertoa korkeammasta älykkyyssosamäärästä (Guilford, 1973, s. 2). Guilfordin (1973, s. 2) tutkimuksen mukaan luovat aikuiset kuten taiteilijat, kirjoittajat ja tiedemiehet jakavat luovuudelle ja divergentille ajattelulle tyypillisiä piirteitä, joita on olemassa viisi toista erilaista. Keskityn tässä tutkielmassa viiteen tälle tutkimukselle tärkeimpään ominaisuuteen, joita ovat:

- *joustavuus (flexibility)*
- *sujuvuus (fluency)*
- *omaperäisyys (originality)*

- *uteliaisuus (curiosity)*
- *sitoutuneisuus (commitment)*

Ongelmanratkaisutilanteissa esille tuleva joustavuus, sujuvuus, omaperäisyys, uteliaisuus ja sitoutuneisuus kertovat siis oppilaan luovasta potentiaalista. Joustavuus tarkoittaa, että toimija pystyy suuntaamaan toimintaansa helposti haluttuun suuntaan ja keksimään pienestäkin alkuärsykkeestä monia erilaisia päätelmiä. Sujuvuudella puolestaan viitataan ajankäytön hallintaan ja nopeaan päättelykykyyn. Päätelmän originaalisuus ja sen tuottama arvo kertoo omaperäisyydestä ja uteliaisuudesta. (Uusikylä, 2012, s. 20) Sitoutuneisuus voi ennustaa oppilaan luovan potentiaalin kasvua, sillä Guilfordin ajatusten mukaisesti luovuuden kehittyminen tarvitsee harjoitusta (Comrey, 1988, s. 204). Guilford (1973, s. 2) tuo esille myös kyvyn pyrkiä päätelmien monimerkityksellisyyteen (*eng. tolerance of ambiguity*). Se tarkoittaa, että luova henkilö on kyvykäs ylläpitämään monia erilaisia tulkintoja samanaikaisesti ja esittämään monipuolisia vastauksia jopa yksinkertaisimpaan kysymykseen.

Tutkimuksessa *Sixteen Divergent-production Abilities at the Ninth-grade Level* Guilford ja Hoepfner (1966, s. 65) tutkivat divergentin ajattelun ja luovan potentiaalin yhteyttä. He ovat tulleet siihen johtopäätökseen, että divergentti ajattelu ennustaa merkittäväällä tavalla yksilön luovaa potentiaalia ja näin ollen uskovat, että luovuutta voidaan mitata jossakin määrin (Guilford & Hoepfner, 1966, s. 65). Guilford kehitti muun muassa luovuutta mittaavan testin, joka perustui kuvioden täydentämiseen, mutta sai osakseen kritiikkiä, sillä piirtäminen ei mitannut luovuutta tarpeeksi monimuotoisesti (Uusikylä, 2012, s. 21). Kuitenkin divergentin ajattelun teoria on onnistunut paljastamaan ainakin osan

luovuuden luonteesta, sillä tutkijat palaavat yhä uudelleen Guilfordin ajatusten ääreen (Uusikylä, 2012, s. 17).

### **Creativity Checklist for Teachers**

Teoksessa *Characteristics of Creativity* Guilford (1973, s. 4) esittelee opettajille suunnatun ”checklistin”, jonka tarkoitus on auttaa tarkastelemaan oman opetuksen luovuuden tukemista. Creativity Checklist for Teachers -listalla (liite 1) on kaksikymmentä erilaista kysymystä opettajalle, joista seuraavaksi esittelen muutaman itse suomentamani kysymyksen. Alkuperäiset englanninkieliset kysymykset löytyvät liitteestä 1 ja kysymyksen numero on merkitty sulkuihin.

*Opetatko tänään samalla tavalla kuin vuosi, viisi vuotta tai kaksikymmentä vuotta sitten? (2)*

*Kun oppilas ehdottaa yllättävää ideaa, otatko sen vastaan? (8)*

*Uskaltavatko oppilaat ilmaista ajatuksia, jotka ovat poikkeavat oppikirjan tai sinun ajatuksiesi kanssa? (13)*

*Käytätkö opetuksessa useita erilaisia opetusmateriaaleja, kuten videoita, draamaa, nauhoitettuja kertomuksia tai kaavioita? (17)*  
(Guilford, 1973, s. 4-5)

Edellä olevat kysymykset auttavat opettajaa ymmärtämään, millaiset tekijät ovat yhteydessä opetuksen luovuuden tukemiseen. Guilfordin (1973, s. 6)

mukaan ideointi on tärkeä osa opetusta, ja sitä tulisi tehdä myös yhdessä oppilaiden kanssa. Ohjenuorana tulisi olla, että mitä rohkeampi idea niin sitä parempi (Guilford, 1973, s. 6). Kun oppilaat uskaltavat ilmaista ajatuksiaan, jotka poikkeavat oppikirjan tai opettajan ajatuksien kanssa, he harjoittavat ajattelun ja luovuuden taitojaan. Guilfordin (1973, s. 8) mukaan luovan oppilaan tunnistaa muun muassa siitä, että hän kyseenalaistaa oppikirjan ja opettajan tietoja. Varsinkin tämän kaltaisissa tilanteissa opettajalla on tärkeä rooli ideoiden ja ajatusten kannustajana eli luovuuden tukijana. Guilford (1973, s. 9) varoittaa myös siitä, että opettajat voivat tulkita rohkeat ideat riehumisena tai niskotteluna, ja näin ollen he voivat rajoittaa oppilaiden käytöstä. Toki on hyvä tunnustella, missä menee riehumisen ja luovuuden raja, vaikka Guilford kannustaa-kin rohkeaan ideoiden heittelyyn.

Guilfordin (1973) lisäksi myös Mihály Csikszentmihályi (1988) on tutkinut opetusmateriaalien ja -tapojen vaihtelevuutta luovuutta tukevassa opetustapah-  
tumassa. He ovat yksimielisiä siitä, että monipuoliset materiaalit ja tavat edis-  
tävät luovuutta oppilaissa. Palaan hieman myöhemmin Csikszentmihályin  
(1988) flow-teoriaan, jossa on paljon samoja piirteitä kuin Guilfordin (1973)  
divergentissä ajattelussa.

### **2.3 A. H. Maslow: Luovuus itsensä toteuttamisena**

*"My feeling is that the concept of creativeness and the concept of the healthy, self-actualizing, fully human person seem to be coming closer and closer together, and may perhaps turn out to be the same thing" (Maslow, 1993, s. 55).*



Abraham Harold Maslow (1993, s. 55) kirjoittaa runollisesti teoksessaan *The Farther Reaches of Human Nature* luovuuden olevan pohjimmiltaan itsensä toteuttamista. Maslow'n (1993, s. 68) mukaan luovuus on ikään kuin fuusio ihmisen ja hänen maailmansa välillä. Hän kuvailee luovuutta ”luonnolliseksi tapahtumaksi”, jossa ihminen ja maailma muovaavat toisiaan ja lopulta sulavat yhdeksi (Maslow, 1993, s. 68). Teorian mukaan luova henkilö, toisin sanoen kuka vain, voi inspiraation yllättäessä elää siinä hetkessä totaalisen upppoutuneena ja lumoutuneena, ja että juurikin se olisi yksi luovan työn edellytyksistä (Maslow, 1993, s. 59).

Joseph Germanan (2007, s. 67) artikkelin *Maslow's Puzzle: A Reconfiguration* mukaan Maslow luonnehtii luovan asenteen olevan menneisyyden ja tulevan sekä egon ja itsensä unohtamista. Luova asenne on ikään kuin palapeli, joka rakentuu erilaisista tekijöistä. Germanan (2007, s. 67) tulkinnan mukaan Maslow pitää luovuuden harjoittamista tärkeänä osana jokaisen ihmisen elämää, sillä luovuus edistää improvisoinnin taitoa, itsevarmuutta ja muutoksien kestämistä. Luovuuden on näin ollen oltava myös rohkeutta kokeilla uusia asioita ja sukeltaa tuntemattomaan. Maslow (1967, s. 93) kirjoittaa itsevarmojen ihmisten luottavan enemmän itseilmaisuuksiin kuin valmiin tuotteen kopioimiseen, sekä olevan spontaaneja ja luonnollisia helpommin kuin muut ihmiset. Luovuus ei kuitenkaan kukoista aina ja siihen vaikuttaa useat tekijät. Maslow'n ja Warren Bennisin (1998, s. 2) mukaan ”creativity killers” eli luovuuden kukistajat eivät yleensä löydy ihmisestä itsestään vaan ympäröivästä maailmasta.

Kirjassaan *Motivation and personality* Maslow (1981, s. 68) kuvailee luovuuden olevan yleensä motivoitunutta toimintaa, joka etsii erilaisia kommunikoinnin tapoja, hätkähdyttäviä tunteita ja ihmisiä kokemaan jotain erityistä. Motivoitumisella Maslow (1981, s. 68) tarkoittaa sisältä kumpuavaa tarvetta etsiä

luovuutta kuten etsii ruokaa tai rakkautta osakseen. Maslow (1981, s. 69) tuo esille myös tärkeän ja perustavanlaatuisen seikan, ettei luovuus liity läheskään aina estetiikkaan tai taiteellisuuteen. Luovuus perustuu ennen kaikkea kokemukselle ja sen yksilölle tuottamalle arvolle (Maslow, 1981, s. 69). Uusikylän (2012, s. 41) tulkinnan mukaan Maslowin luovuusteoria tähtää itsensä vapautumiseen, ennakkoluulottomuuteen ja oman eksistenssinsä luomiseen.

Maslow (1955 & 1981) on tutkinut motivaation ja luovuuden suhdetta toisiaan edistävinä tekijöitä. Artikkelissa *Deficiency Motivation and Growth Motivation* Maslow (1955, s. 32) kirjoittaa luovuuden tukevan itseluottamusta ja henkistä kasvua. Käsitteeseen luovuus voidaan siis liittää itsensä ja muiden hyväksyminen, autonomia ja emotioiden rikkaus (Maslow, 1955, s. 34). Maslow'n tapa tarkastella luovuutta on monimuotoinen ja se pitää sisällään niin yksilön sisäisen maailman kuin ulkoisen maailman tulkinnat. Uusikylän (2012, s. 42) tulkinnan mukaan Maslow'n teoria luovuudesta korostaa nimenomaan luovaa persoonaa. Hän kuvailee Maslow'n ajatusten pohjalta luovuuden olevan ”ihmisyyttä parhaimmillaan” (Uusikylä, 2012, s. 42). Kuitenkin poikkeuksellinen luovuus vaatii syvällisiä taitoja ja tietoja (Uusikylä, 2012, s. 41). Se tarkoittaa, että pelottomaksi taiteilijaksi, omat kappaleensa kirjoittavaksi artistiksi tai ongelmia ratkaisevaksi psykologiksi ei tulla hetkessä.

*”Itseään aidosti toteuttava ei suostu jäämään muiden odotusten vangiksi, ahdistuneeksi tai neuroottiseksi ihmiseksi, joka ei pysty toimimaan ilman jäykkiä opittuja toimintamalleja”* (Uusikylä, 2012, s. 42). Uusikylä (2012, s. 42) tulkitsee Maslow'n *henkisen kasvun* tarkoittavan taitoa olla samaan aikaan leikkivä lapsi ja kypsä aikuinen, jolla on myönteinen minäkuva. Se tarkoittaa, että luova henkilö on kyvykäs häivyttämään minuutensa rajat kadottamatta turvallisuuden tunnettaan edes kaoottiselta tuntuvassa epäjärjestyksessä. Luova

henkilö ei siis pelkää sisäisiä impulssejaan. Esimerkiksi taiteilija uskaltaa yhdistellä ennakkoluulottomasti värejä ja teoreetikko osaa yhdistellä tietoa uusia päätelmiä tuottavalla tavalla, ilman että he pelkäävät osakseen tulevaa epäilyä. Maslow'n kuvailema itsensä toteuttaminen, jota voi myös kutsua huippukokemukseksi, voidaan nähdä olevan yksi synonyymi M. Csikszentmihályin flow-kokemukselle, jonka esittelen seuraavaksi. (Uusikylä, 2012, s. 42)

## 2.4 M. Csikszentmihályi: Flow

*"Mihály Csikszentmihályi on tehnyt tunnetuksi flow-käsitteen, joka viittaa syvään mielihyvän ja psyykkisen eheyden tunteeseen. Tilaan pääsee, kun löytää työn tai harrastuksen, jossa voi antautua luovan prosessin vietäväksi."*  
(Uusikylä, 2012, s. 127)

Mihály Csikszentmihályin (2014a, s. 162) mukaan luovuus määritellään yleensä yksilön mielen prosesseina, joiden tavoitteena on keksiä originaali, arvoa tuova ja toteutettava idea. Csikszentmihályi on erityisen kiinnostunut luovuuden sosiokulttuurisesta kontekstista, sillä erilaiset normit ja standardit luovat raamit, jotka luova ajattelu yleensä pyrkii ylittämään. Toisaalta voimme pohtia sitä, kuka päättää mitä luovuus on ja mitkä luovat ideat ovat toteuttamisen arvoisia. (Csikszentmihályi, 2014a, s. 162) Csikszentmihályi (2014a, s. 175) tunnistaa luovan potentiaalin oppilaissa asenteesta, arvoista ja käyttäytymisestä, jotka viittaavat kiinnostukseen tiettyä aihetta tai asiaa kohtaan. Luovuus voi tulla esiin myös konflikteina, jos opettajalla on halu ylläpitää luokan järjestystä ja kuria, eikä hän esimerkiksi kannusta uteliaisuuteen ja tutkimiseen (Csikszentmihályi, 2014a, s. 175). Silloin luovaa potentiaalia pursuava oppilas voi turhautua ja keksiä jotain muuta tekemistä oppitunnille.

Csikszentmihályin (2014a, s. 175) mukaan luovuuden tukeminen on oppilaiden ideoiden hyväksymistä ja oppilaan osaamisen tunnustamista koearvosanojen ulkopuolella. Oppilaiden luovien prosessien kehittymistä tukevat sellaiset opettajat, jotka innostuvat oppikirjojen ja -tuntien rajojen rikkomisesta, jotka kehottavat oppilaita kysymään ja tutkimaan, ja jotka tarjoavat vaihtoehtoisia ongelmanratkaisutapoja oppitunneilla (Csikszentmihályi, 2014a, s. 180).

Flow-tutkimus on saanut alkunsa 1960-luvulla, kun Csikszentmihályi tutki luovaa prosessia (Nakamura & Csikszentmihályi, 2002, s. 89). Jo tutkimuksen alkuvaiheessa selvisi, että luova prosessi oli jotain ainutlaatuista – luova työ meni usein nälän, uupumuksen ja epämukavuuden edelle (Nakamura & Csikszentmihályi, 2002, s. 89). Csikszentmihályin (2014a, s. 173) mukaan ihmiset kokevat luovan toiminnan positiiviseksi silloin, kun he saavat toimia sopivasti haastavan tehtävän parissa oman osaamisensa ylärajoilla. Csikszentmihályin (2014b, s. 215) mukaan voidaan olettaa, että koska flow on myönteinen kokemus, se on jo itsessään palkinto, vaikka toiminta ei itsessään johtaisi palkintoon. Flow-kokemukselle on tyypillistä nautinnon tunteet, ajantaju katoaminen ja syvä keskittymisen tila (Csikszentmihályi, 2014b, s. 216).

Teoksessa *Sociological Implication of the Flow Experience* Csikszentmihályi (1998, s. 59) kirjoittaa, että flow esiintyy vähintään hieman stressaavissa tilanteissa, eli se tarvitsee syttyäkseen haasteen. Ihmisten ympärillä on niin sanottuja näkymättömiä vuoria, joita on puheissa, kanvaissa, kynissä ja missä vain, mistä ihminen voi löytää haasteen. On kuitenkin löydettävä sellainen haaste, johon on kykenevä omalla korkeimmalla toiminnan ja ajattelun tasolla. (Csikszentmihályi, 1988, s. 59) Csikszentmihályin (2014b, s. 230) flow-tutkimus pohtii, miksi ihmiset käyttävät paljon aikaa vaikeisiin tai vaarallisiin tehtäviin, josta he eivät saa mitään kokemusta suurempaa palkintoa. Haastattelut

paljastivat yllättäviä samankaltaisuuksia erilaisten toimijoiden, kuten kiipeilijöiden, shakin pelaajien, urheilijoiden ja taiteilijoiden välillä: he raportoivat vaivatonta mielihyvän tunteesta eli flow-kokemuksesta (Csikszentmihályi, 2014b, s. 230).

Csikszentmihályi (2014c, s. 133) on listannut flow-kokemukselle yhdeksän edellytystä (liite 2: The Conditions of the Flow Experience), joita ovat muun muassa: taidot vastaavat tavoitteita, huolet unohtuvat, toiminnan kontrollointi on mahdollista ja kokemuksesta tulee toiminnan perimmäinen tarkoitus. Uusikylä (2012, s. 128) on avannut seuraavalla tavalla näitä edellytyksiä. Kun tavoitteiden saavuttamiseen tarvitaan sopivasti ponnistelua, voi heittäytyä virran vietäväksi ja päästä yhä parempiin tuloksiin. Flow-kokemus auttaa unohtamaan elämän epämiellyttävät puolet, kun toissijaiselle informaatiolle ei ole tilaa tajunnassa. Toiminnan kontrolli on toimijalla itsellään, kun hän pystyy hallitsemaan sisäistä elämäänsä ja sijoittamaan psyykkistä energiaa tietoisesti itselleen arvokkaaseen toimintaan. (Uusikylä, 2012, s. 128)

### 3. Kertomuksia luovuuden tukemisen merkityksistä

Tässä luvussa esitellään kolme kertomusta luovuuden tukemisen kokemuksista. Aikakehys vaihtelee kertomuksissa ala-asteelta lukioon. Kertomukset on koottu tämän tutkimuksen narratiivisista haastatteluista.

#### Kertoja 1: Psykologian opiskelija

Mul oli sillee et psykologia kiinnostoi mua ihan sikana heti ensimmäisestä kursista alkaen. Mä luulen et mä oisin kiinnostunu psykologiasta joka tapauksessa, koska se on nii vahva oma juttu. Mut musta tuntuu et mä en ois ehkä hoksannu sitä niin nopeesti, et siinä ois kestäny kauemmin löytää se. Mä oisin ehkä saattanu lähtee toiselle polulle, ehkä psykologiaan viittaavaan, jos ois ollu joku huonompi opettaja. Oisin mä jossain vaihees ehkä päätyny johonki psykologiaan liittyvään, mut mä luulen et ne onnistumisen kokemukset, mitä ei hirveesti ollu kouluun liittyen niihin aikoihin, nii se fiilis et mä osaan ja oon hyvä jossain, nii ohjas aika vahvasti sitä, mitä mä teen lukion jälkeen. Nii sit jossain vaihees alko vahvistuu se et vois sit lähtee sinne psykalle. Kyl se oli se opettaja, se oli isossa osassa siinä.

Et niiku sen mä muistan et vikalla psykan kurssilla se sano julkisesti siinä luokassa, ku se palautti kokeita, et mä olin saanu täydet pisteet. Täydet mitä voi saada. Mä en muista oliko mä ensimmäinen ikinä vai ensimmäinen muuttamaan vuoteen, joka oli saanu sen siitä kurssista. Niin sillen se kehu kyllä sitä suoritusta, et se oli tosi hyvä. Kyllähän se varmistaa sitä, et mä osaan ja missä mä oon hyvä. Ku sillee yleisesti mä en ollu mitenkää hyvä koulussa tai

saanu hyviä arvosanoja. Tai se et yleensä se palaute ei ollu positiivista mitä tuli opettajilta. Nii se oli kiva pärjätä ja saada siitä tunnustusta.

Mä luulen et itsevarmuus voi olla yks asia mitä opin, ja itsevarmuus niiku psykologian alalla. Toki se vaikuttaa muuhunki. Tai sellanen akateeminen itsevarmuus, että pärjää yliopistossa. Koska aikasemmin mä olin sillee et mä en mee ikinä yliopistoon, et se ei oo yhtään mun juttu. Ja nythän mä pärjään tosi hyvin. Et itsevarmuus ja itseluottamus, et kykenee sellasiin asioihin. Ja mitähän muuta. Perustiedot ja tietty myös sellasta kriittistä ajattelua, koska must se opettaja myös toi aika usein esille niiku just vaik sen, et vaikka se pitää niitä luentotyyppisiä tunteja, nii se samal tiedostaa et se ei oo hyvä opetusmetodi. Nii siinä se tavallaa vahvasti et asioissa on monta puolta. Ja semmosta et asiat harvemmin on sellasia et ne menee tai ei mene näin. Se uskals myös kyseenalaistaa itteään opiskelijoille, eikä ottanu sellasta ärsyttävää auktoriteettiasemaa. Noi on nyt ne päällimmäiset. Ja onnistumisen kokemukset. Niitä siltä sai.

## **Kertoja 2: Säveltäjä, sanoittaja, laulaja**

Mul oli yläasteella ja lukiossa sama musiikinopettaja. Kyl mä ainaki tälle jälkikäteen ku mietin, nii koen et hän oli tosi iso tekijä, et mä päädyin tekee tätä ihan ammatikseni. Koska en mä ikinä esimerkiksi mun perheelle tai hirveesti kavereillekkää sanonu et mä esimerkiksi tykkään laulaa, enkä mä ajatellu et mä ensinnäkää edes osaisin laulaa. Mutta jotaki kautta varmaa yläasteella aina valitsin valinnaiseks musiikin. Ja sitte varmaa hyräilin siellä tunnilla, nii tää musiikin opettaja kysy et haluaisinks mä laulaa. Mä olin eka tosi sillee että "ääh en". Mä aina lauloin vaa kotona yksin salaa. Mutta kyl mä sitte jostain

sain sellasen rohkeuden, että ehkä mä laulan. Sen jälkeen mä olin kaikissa joulujuhlissa ja kevätjuhlissa laulamassa. Siitä alkoi se esiintyminen julkisesti. Mutta en ois kyllä ikinä uskaltanu, jos mua ei ois tää opettaja ehkä jopa painostanu, et kyl sä osaat ja uskallat.

Meillä oli aina yläasteelta asti sillee, et me valittiin joku kappale mitä me lähetettiin työstää sen tunnin ajan. Ja sit jokaselle jaettiin osat. Meillä oli solistit, jotka laulo mikrofoniin ja sit sai myös laulaa taustalla. Niin mä aloitin siitä taustalaulusta. Sitte se musaopettaja oli sillee et haluisinks mä kokeilla laulaa mikrofoniin. Se oli mulle semmone et mä en oikee innostunu siitä. Mut sit mul oli yks kaveri, joka oli myös kiinnostunu musasta, ja se ope kysy et halutaaks me laulaa yhdessä. Nii mä muistan et se oli mulle sellanen et mun ei tarvii mennä yksin siihen, vaan et mä sain mun kaverin kaa mennä ja laulaa mikrofoniin, mikä oli jännittävää. Muistan kun mä esiinnyin ekan kerran solistina yksin, niin se oli sellanen mitä mä en tuu varmaan koskaan unohtaa. Koska mua ei oo ikinä jännittäny niin paljoo, mutta en kyllä myöskään ikinä saanu mistään niin paljon sellasta varmuutta ja selkeyttä, siihen et mitä mä haluan tehdä tulevaisuudessa.

Meil muistaakseni oli ihan jotku laulukokeet, mitkä oli tosi pelottavia ja kamottavia. Mutta se oli mulle hyvä kokemus, ku mä tajusin että mä osaan. Et ei oo vaa se et mä tykkään laulaa, että myös on sitä jotain taitoa siinä. Mä muistan että myös sen laulukokeen ulkopuolella tää opettaja oli tosi rohkaseva. Mä sain myös valita sellasia lauluja, mitä mä tykkäsin laulaa ja mitkä oli mun äänialalle hyviä. Mä huomasin ainaki tällee jälkikäteen, et siin on kyl ollu sellanen tosi iso vapaus valita. Kyl mä veikkaan et mä sain tältä opettajalta tosi paljon itsevarmuutta. Koska mul ei ollu perheen puolelta tukea mun ammatinvalintaan tai lauluharrastukseen. Sitä ei pidetty välttämättä niin relevanttina. Kyl



mä koen et jos tää opettaja ei ois ollu, etenki yläasteiässä ja lukion alussa, semmonen aikuinen ihminen, joka sanoo mulle et tää on hyvä ja sä oot hyvä, nii en mä varmaa ois päätyä alalle ollenkaa.

### **Kertoja 3: Valokuvaaja, kuvataiteilija**

Mulle tulee koko ajan mieleen sellanen A4 vihree laveeraustyö, joka on tehty liimalla ja maalilla. Mietin et miks se tulee mulla mieleen, mut se johtuu siitä et mä sain jäädä koulun jälkee luokahuoneeseen yleensä aina niin pitkäksi aikaa ku halusin tekee kaikkii mun taidejuttuja. Mä sain jäädä käyttää niitä koulun värejä ja maaleja. Nii kaipa ne on sit aikailla tukenu mun luovuutta. Se on varmaa ollu aika hyvä, et mä oon saanu jäädä sinne luokkaan omalla ajalla. Se oli kyllä tosi hyvä opettaja. Mä sain kans jonku kuvataidestipendin ala-asteella, nii kyl ne sano mun vanhemmille aina et mä oon tosi hyvä piirtää, nii ehkä sen takii myös mun vanhemmat rohkas mua siihen.

Kun mä halusin hakee valokuvauskouluun nii must tuntuu et mun englannin opettaja innosti mua. Semmoset opettajat, jotka kannusti sitä luovuutta, nii niiden kanssa mulla oli sellanen suhde et mä ehdotin asioita. Mä sain siellä englannin opettajan tunneilla ehdottaa kaikkii projektei, ja ne oli aina sellasii jotai vaatemallistoi ja suunniteltii kaikkii kahviloita. Sit oli myös sellanen unelmatalo. Varmaan minimiks ois riittäny et vaa piirtää jonku pohjan, mut mä tein sellasen A3 kokosen suunnitelmavihon, mihin mä tein jokasen huoneen erikseen, ja kirjoitin tosi pitkät tekstit ja maalasin ne kaikki huoneet ja kaikki yksityiskohdat. Jos ois pitäny vaa kirjoittaa jotai aineita, nii ei se ois ollu niin kiinnostavaa. Mä sain aina ehdottaa ja se aina tuki mua näissä asioissa. Sit ku mä sanoin et mä haen sinne valokuvauskouluu nii se oli sillee "jes!".

Mä muistan vaa et mä olin tosi innoissani niistä projekteista ja tein niitä tunti-kausia. Must tuntuu et aika moni opettaja teki mun kohalla sillee, että mä sain tehdä aika pitkälti niiku mä halusin. Ehkä mä olin vähän hankala. Haha. Mut mä piirsin aina, oli se sitte historiaa tai englantia. Sain tehdä kaikki projektit sillee et se kuvataide liitty niihin. Yläasteella oli selkeesti ne opettajat jotka arvosti sitä luovuutta ja ne jotka ei. Ne opettajat jotka ei arvostanu luovuutta nii sano et "älä piirrä vihkoihin, keskity, tee mitä sulle sanotaan". Tietysti oli myös niit opettajia, joita häiritsi se piirtäminen, koska se ei kuulunu asiaan. Ne jotka arvosti luovuutta, nii ne hyödynsi sitä. Mul oli sellanen äidinkielen opettaja, joka arvosti sitä paljon. Mä sain esimerkiksi maalata lavasteita koulun näytelmään. Varmaan jos mä en ois saanu niin paljoo piirtää ja niin paljon tehdä niit mun juttuja, nii... Ku on kumminki koulussa viis päivää viikos yheksän vuotta, nii jos mä en ois saanu tehdä niit taidejuttuja siellä, nii mä nyt ehkä olis hakenu opiskelee taidetta.

#### **4. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vastata kysymykseen millaisia merkityksiä haastateltavat kokivat luovuuden tukemisella olleen. Käsittelen luovuuden tukemista peruskoulu- ja lukiokontekstissa. Olen erityisen kiinnostunut siitä, miten luovuus tulee esiin oppilaissa ja miten opettaja voi omalla toiminnallaan edistää luovuutta luokkahuoneessa. Tarkastelen luovuuden tukemisen merkityksiä ensisijaisesti yksilön näkökulmasta, mutta tulen pohtimaan myös luovuuden tukemisen yhteiskunnallisia vaikutuksia. Tutkimuksen tarkoitus on lisätä tietoa luovuuden moniulotteisuudesta ja antaa opettajille lisää työkaluja luovuutta tukevaan opetukseen.

Tutkimuskysymyksistä ensimmäinen on teoreettinen kysymys, jonka pääpaino on systemoidussa kirjallisuuskatsauksessa. Kaksi jälkimmäistä kysymystä ovat puolestaan empiirisiä kysymyksiä, joihin vastauksia etsin pääasiallisesti haastatteluista.

##### **Tutkimuskysymykset:**

Mitä luovuus on?

Millä tavoilla luovuutta voidaan tukea?

Millaisia merkityksiä luovuuden tukemisella on?

## **5. Tutkimuksen toteutus**

Tässä tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät ovat systemoitu kirjallisuuskatsaus ja haastatteluiden narratiivinen analyysi. Metsämuurosen (2011, s. 47) mukaan systemoidulla kirjallisuuskatsauksella on kolme tavoitetta: kerätä alkuperäistä tutkimusmateriaalia, selvittää käytettävän materiaalin laatu ja hyödyntää tutkimustuloksia tehokkaasti. Narratiivinen analyysi on puolestaan kertomuksen analysointitapa, johon tässä tutkimuksessa käytän Catherine Kohler Riessmanin (1993) temaattista lähestymistapaa. Olen jakanut tämän luvun kahteen osioon: 5.1 Kirjallisuus ja 5.2. Haastattelut.

### **5.1 Kirjallisuus**

#### **5.1.1 Sisäänotto- ja poissulkukriteerit**

Sisäänotto- ja poissulkukriteerit määrittelevät, mitkä tutkimusartikkelit tutkija valitsee tutkimusaineistoonsa (Metsämuuronen, 2005, s. 39). Tämän tutkimuksen aineiston sisäänotto- ja poissulkukriteerit on valittu tieteellisen tutkimuksen kriteerien sekä tutkimustarkoituksen perusteella. Tutkimusjulkaisujen haku edellyttää tarkkaa tutkimusaiheen rajausta sekä yksiselitteisten sisäänotto- ja poissulkukriteerien määrittämistä (Metsämuuronen, 2005, s. 38). Alla olevat kriteerit määrittelevät kirjalliselle aineistolle raamit, joiden perusteella olen valinnut tai poissulkenut aineistoa.

Tutkimukseni sisäänottokriteerien eli hyväksymiskriteerien mukainen aineisto perustuu tieteellisten kriteerien mukaisiin tutkimuksiin, joiden tutkimustulokset on julkaistu suomen tai englannin kielellä. Aineiston tulee antaa tutkimukselle

uutta ja merkityksellistä tietoa. Toisin sanoen kerätyn aineiston tulee vastata tutkimuskysymyksiin tai olla muulla tavalla relevanttia, kuten käsitellä käytettäviä tutkimusmetodeja. Aineiston tulee olla mahdollisimman tuoretta tai sen tulee sisältää yleispätevää tietoa, johon viitataan vielä 2000-luvun puolella.

Koska 90-luvulla tehtiin merkittävä murto luovuustutkimuksessa, aineiston määrä on moninkertaistunut siitä lähtien. Suurin osa kirjallisista aineistoista on siis julkaistu 90-luvulla tai sen jälkeen. Metsämuurosen (2011, s. 45) mukaan vanhempi lähde ei tarkoita suoriltaan, että tieto olisi vanhentunutta. Kullakin alalla on vanhaa tutkimusta, joka pitää sisällään historiallista arvoa, jota voi olla hedelmällistä pohtia uudessa tutkimuksessa (Metsämuuronen, 2011, s. 45). Tutkimuksen poissulkukriteerit olen määritellyt siten, että ne ovat linjassa sisäänottokriteerien kanssa. Aineisto, joka ei ole tieteellisesti validia tai joka ei ole suomen- tai englanninkielisiä on jätetty tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

### 5.1.2 Aineiston keruu ja kriittinen arviointi

Kirjallisen aineiston olen kerännyt käyttämällä monipuolisesti erilaisia kanavia kuten Google Scholaria, Helkaa ja EBSCOa. Lainasin kirjoja myös Helsingin kaupungin kirjastosta sekä Helsingin yliopiston kirjastosta. Lisäksi hankin osan aineistosta antikvariaateista ja nettikaupoista ostamalla. Edellä mainitut tavat ovat Metsämuurosen (2011, s. 42) mukaan yleisimmät tavat etsiä kirjallisuutta. Käytin aineiston hakemisessa avainsanoina muun muassa *luovuustutkimus*, *luova osaaminen* ja *luovuuden hyödyt* sekä näiden englannin kielisiä vastineita. Metsämuurosen (2011, s. 46) mukaan lähdettä luettaessa tulisi pohtia onko artikkeli käyttökelpoinen ja looginen. Kriittisen arvioinnin toteuttamiseksi tarkistin kirjallisen aineiston keruun jälkeen, että teoria vastaa tutki-

muskysymyksiin ja on metodologisesti pätevää sekä hyvin argumentoitua. Olen pyrkinyt tuomaan esille kritiikkiä, joita nämä teoriat ovat saaneet osakseen, sekä tarkastelemaan aineistoa objektiivisesti tutkijan näkökulmasta. Osa aineistosta oli valmiina kandidaatin tutkielmastani ja hyödynsin sitä tässä pro gradu -tutkielmassa. Valmista aineistoa oli kuitenkin vähän, sillä kandidaatin tutkielmassa olin esitellyt pintapuolisin useita eri luovuusteorioita ja pro gradu -tutkielmassa syvennyn ainoastaan kolmeen tutkimukselle tärkeimpään teoriaan.

### **5.1.3 Tutkimusaineiston kuvaus ja analysointi**

Tämän pro gradu -tutkielman kirjallinen aineisto on analysoitu käyttämällä sisällön analyysin menetelmää. Grönforsin (1985, s. 161) mukaan ”sisällönanalyysi tuottaa raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, mutta itse pohdinta tapahtuu tutkijan järjellisen ajattelun keinoin”. Sisällönanalyysi jaetaan Eija Syrjäläisen (1994, s. 90) mukaan tutkijan herkistymisen, aineiston sisäistämisen, aineiston luokittelun, tutkimustehtävän täsmentämisen, ilmiöiden esiintymistiheyden toteamisen, ristiinvalidoinnin ja johtopäätöksien vaiheisiin. Tutkijan herkistymisellä Syrjäläinen (1994, s. 90) tarkoittaa keskeisten käsitteiden haltuunottoa. Ristiinvalidoinnilla Syrjäläinen (1994, s. 90) tarkoittaa saatujen luokkien kriittistä arviointia toisiinsa nähden, jonka tarkoitus on löytää kerätystä aineistosta heikkouksia. Toisin sanoen ennen analysointia olen perehtynyt aineistoon luodakseni kokonaiskäsityksen tutkittavasta ilmiöstä. Tämän jälkeen aineisto olen kuvannut aineiston eli luokitellut sen keskeisimpiin teemoihin, joista on muodostunut tämän tutkimuksen teoria -osuuden ranka. Analysoinnin edetessä olen täsmentänyt tutkimustehtävää ja käsitteitä sekä tehnyt uusia luokitteluita.

## 5.2 Haastattelut

Tämän tutkimuksen haastattelut on toteutettu narratiivisella otteella. Matti Hyvärisen ja Varpu Löyttyniemen (2005, s. 191) mukaan narratiivinen haastattelu viittaa siihen, että ”tutkija *pyytää* kertomuksia, *antaa tilaa* kertomiselle ja *esittää sellaisia kysymyksiä*, joihin olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia”.

Eero Suonisen ja Jukka Partasen (2010, s. 103) mukaan ”haastattelutilanne ymmärretään usein sellaiseksi, että siinä haastateltava antaa tietoa toisesta ajasta ja paikasta”. Suoninen ja Partanen (2010, s. 103) korostavat, että tämä pätee erityisesti silloin, kun tutkitaan kokemuksia, tapahtumia tai erilaisten yhteisöjen toimintaa. Tämän tutkimuksen haastattelut tutkivat sellaisia kouluikäisiä kokemuksia, jotka ovat merkittävästi vaikuttaneet luovaan oppimiseen sekä näyttäneet suuntaa tulevaisuuden unelmille. Haastateltavat ovat anonyymejä nuoria aikuisia, jotka ovat viime vuosien aikana päässeet toimimaan luovuutensa parissa joko jatko-opinnoissa tai ammatissa.

Haastatteluissa on käytetty haastattelurunkoa (liite 3), jossa on hahmoteltuna haastattelun rakenne. Kuitenkin koska kyseessä on ”avoimen haastattelun” malli (Grönfors, 2011, s. 60), kertomuksille ei ole ennalta asetettuja sääntöjä. Jokainen informantti on haastattelun hetkellä kertoja, joka itse päättää millainen kertomuksesta rakentuu ja millaiset tapahtumat määrittelevät sen aikakehyksen. Kertomuksissa kuuluu ainoastaan kertojan ääni ja mahdolliset ohjaavat kysymykset on jätetty puhtaaksi kirjoitetuista puheaineistoista pois.

### 5.2.1 Haastateltavien valinta

Haastateltavat henkilöt valikoituivat tutkimukseen ei-satunnaisesti lähipiiristäni siten, että heistä jokainen on löytänyt ja toteuttanut luovia unelmia. Metsämuurosen (2011, s. 61) mukaan ”ei-satunnaisille otoksille tyypillistä on se, että koehenkilöt on valittu tutkijan mielenkiinnon mukaan joko saatavuuden (helposti kokoon saatu joukko) tai harkinnan mukaan (halu tutkia oleellisia henkilöitä)”. Kysyin alkuun sopivilta vaikuttavilta henkilöiltä muistavatko he peruskoulun ajoilta innostavia opettajia, jotka olisivat vaikuttaneet heidän elämäänsä. Sopivalta vaikuttava henkilö oli tässä tapauksessa oman alansa löytänyt opiskelija, artisti tai taiteilija. Haastatteluun valikoitui sellaiset henkilöt, jotka muistivat saaneensa tukea luovuuteen peruskoulussa tai lukiossa, ja jotka olivat kiinnostuneita vastaamaan narratiiviseen haastatteluun kasvotusten tai etänä. Pyrkimykseni oli löytää haastateltavat, jotka edustaisivat erilaisia luovia aloja ja toisivat näin tutkimukselleni monipuolista tietoa luovuuden tukemisen merkityksistä.

### 5.2.2 Puheaineiston keruu

Narratiivisen haastattelun tarkoitus on kerätä kertomuksia tutkimuksen aineistoksi (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 189). Valmistauduin haastatteluihin tutustumalla Catherine Riessmanin (1993) teokseen *Narrative analysis*, Martti Grönforsin (2011) teokseen *Laadullisen tutkimuksen kenttätymenettelmät* sekä Johanna Ruusuvuoren ja Liisa Tiittulan teokseen *Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (2005). Grönforsin (2011, s. 60) mukaan kvalitatiivisiin kenttämenetelmiin luetaan niin sanottu avoin haastattelu, jonka tarkoitus on antaa haastateltavan puhua vapaasti. Haastattelijan tehtävä on pitää huoli



siitä, että tutkimuksen kannalta oleelliset asiat nousevat esille (Grönfors, 2011, s. 61). Ruusuvuoren ja Tiittulan (2010, s. 7) mukaan haastattelu on arkielämässä luotettu tiedonhankinnan menetelmä ja kysymistä pidetään ratkaisuna tiedonpuutteeseen. Riessman (1993) puolestaan kirjoittaa narratiivisen haastattelun luonteesta ja analyysistä, johon palaan hieman myöhemmin tässä tutkielmassa. Päädyin haastattelututkimukseen, sillä halusin kerätä tietoa inhimillisistä kokemuksista ja tuottaa uutta tietoa luovuustutkimukselle.

Puheaineistojen keruu tapahtui kasvotusten haastattelijan tai haastateltavan kotona ja haastattelu äänitettiin varmuuden vuoksi kahdella laitteella, mikäli toinen laitteista ei jostain syystä olisi toiminut. Osa haastatteluista toteutettiin samaan tyyliin etänä, mikäli puhelinkeskustelu sopi paremmin haastateltavalle. Ennen haastattelua kävin lyhyesti läpi tutkimusaiheen ja kerroin narratiivisen haastattelun luonteesta. Haastattelun aikana pyrin haastattelijana olemaan mahdollisimman vähän äänessä ja jättää tilaa informantin omalle kerronnalle. Haastattelurunkoon (liite 3) olin hahmotellut haastattelun rakennetta ja kirjannut haastattelukysymyksiä kertomusten avuksi. Lisäksi jokaisen haastattelun alussa luin esittelytekstin ja annoin lyhyen ohjeistuksen (liite 3). Haastattelun kesto oli kymmenestä kahteenkymmeneen minuuttiin.

Grönforsin (2011, s. 61) mukaan aiempi suhde haastateltavaan tekee haastattelun ilmapiiristä otollisen, sillä ilmapiirissä on vähemmän jännitystä. Siitä on erityisesti hyötyä silloin, kun kyseessä on avoin haastattelu, sillä silloin haastateltava on paljon äänessä. Ongelmaksi voi kuitenkin muodostua se, että haastateltavan kerronta etenee kauas varsinaisesta tutkimusongelmasta, ja silloin haastattelijalla tulee olla taitoa viedä haastattelua oikeaan suuntaan ilman, että keskeyttää haastateltavaa (Grönfors, 2011, s. 62). Toisin sanoen rento ilmapiiri, haastattelijan kuunteleva ote ja kiireettömyys edistävät laaduk-

kaan puheaineiston keruuta. Kriittisen arvioinnin edistämiseksi jokaisen haastattelun jälkeen haastateltavalla oli mahdollisuus antaa palautetta. Haastattelun kerrottiin olleen mukava, mielenkiintoinen, rento ja ajalliselta kestoaltaan sopiva.

### 5.2.3 Transkriptio

Puheaineistojen transkriptio eli litterointi on Katariina Harjunpään, Lorenza Mondadan & Kimmo Svinhufvudin (2019, s. 196) mukaan alustavaa analyysyä, jossa tarkastelun kohteena on puheaineiston lisäksi myös monet teoreettiset käsitykset. Tämän tutkielman puheaineiston transkriptio on tehty kuuntelemalla haastattelujen nauhoitukset ja kirjaamalla keskusteluiden oleelliset osat mahdollisimman sanatarkasti. Metsämuurosen (2011, s. 254) sekä Grönforsin (1985, s. 156) mukaan transkriptio voidaan tehdä myös osittaisena, kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Harjunpään ym. (2019, s. 196) mukaan litterointi on puheen representoimista erilaisilla typografisilla ja muilla merkintäkonventioilla, joista tutkija itse päättää millaiset merkinnät ovat tutkimusaineiston kuvauksen kannalta merkityksellisiä.

Transkriptiota tehdessä tutkija päättää esimerkiksi muuttaako puhekielen kirjakeleksi (Harjunpää ym., 2019, s. 196) ja tässä tutkielmassa käytetty aineisto on jätetty harkitusti puhekieliseksi. Harjunpään ym. (2019, s. 196) mukaan haastattelun analyysissä tulisi pohtia ”miten informanttien anonymiteetti tuotetaan, miten osallistujat esitetään oikeudenmukaisessa valossa ja miten litteroija ja tutkijan ääni auktoriteettina suhteessa tutkittaviin tulee esiin litteraatissa”. Näin ollen päätin ensimmäisen haastattelun jälkeen jättää nimen, iän ja sukupuolen anonyymiksi, sillä ne ovat toissijaisia tietoja tälle tutkimukselle.

#### 5.2.4 Narratiivinen analyysi

Catherine Kohler Riessmanin (1993, s. 1) mukaan narratiivisessa eli kerronnallisessa analyysissä tutkinnan kohteena on kertomus. Se jättää ulkopuolelle kaiken muun, kuten toiset kertomukset, jolloin keskipisteenä on juuri tarkastelun hetkellä oleva kertojan kokemus. Kertomukset eivät siis peilaa maailmaa sellaisena kuin se on, vaan kertovat subjektiivisia kokemuksia yksilön omasta maailmankuvasta käsin (Riessman, 1993, s. 6). Siten haastetta analyysille tuo hyvin erilaiset kertojien konstruktiot maailmasta sekä käsityserot. Tästä syystä olen ennen haastattelun alkua määritellyt luovuuden käsitteen tutkimukseni näkökulmasta ja kertonut tutkivani luovuuden tukemisen merkityksiä.

Käsitteet *tila*, *prosessit*, *suorittaminen* ja *saavuttaminen* määrittelevät filosofi Zeno Vendlerin (1967, s. 97) mukaan aikakehyksen, joiden tapahtumia kertomuksessa kuvataan. Kertoja tekee valintoja, mitä tapahtumia nostaa esille eli toisin sanoen millaiseksi kertomuksen aikakehys muodostuu. Vendlerin (1967, s. 97) mukaan *tilalla* viitataan olotilaan, *prosesseilla* erilaisiin tapahtumiin, *suorittamisella* loppuun vietyyn tekemiseen ja saavuttamisella lyhytkestoiseen tekemiseen. Tässä tutkielmassa haastatellut henkilöt ovat kuvanneet erilaisia aikakehyksiä viittaamalla esimerkiksi tärkeisiin muistoihin, merkityksellisiin tapahtumiin ja onnistumisiin. Kertomukset eivät ole kulkeneet ajassa lineaarisesti, vaan ne ovat matkanneet eteen- ja taaksepäin muistojen labyrintissa. Eerika Koskinen-Koiviston ja Lena Marander-Eklundin (2016, s. 337) mukaan kertomus toimii myös kertojalle itselleen tapahtumaa jäsentävänä kertauksena, jossa sitä peilataan muihin kokemuksiin ja kertomuksiin. Näin ollen kertomus siis jäsentää kokemuksen ja tekee siitä ymmärrettävän kertojalle itselleen sekä toisille. Kertomus on ennen kaikkea viestimisen väline, jonka avulla voi

jakaa henkilökohtaisia tai yhteisiä merkityksiä (Koskinen-Koivisto & Marander-Eklund, 2016, s. 337).

Riessmanin (1993, s. 1) mukaan narratiivinen analyysi on yläkäsite useille erilaisille narratiivisen analyysin lähestymistavoille. Tässä analyysissä tulkitseen aineistoa temaattisesta näkökulmasta. Temaattinen analyysi on Riessmanin (1993, s. 2) mukaan yksi eniten käytetty menetelmä kerronnallisessa analyysissä ja se perustuu aineiston teemoitteluun. Käytännössä tämä tarkoittaa, että olen pyrkinyt löytämään puheaineistosta erilaisia teemoja, jotka olen nostanut tarkasteltavaksi tähän tutkimukseen. Olen valinnut teemat sen perusteella, kuinka usein samat asiat tulevat esiin eri haastateltavilla tai mitkä linkittyvät kirjalliseen aineistoon. Lisäksi olen pyrkinyt tuomaan esille haastattelijoille merkityksellisimmät kokemukset, sillä loppujen lopuksi tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kyse yksilöllisistä kokemuksista ja kertomuksista.

## 6. Tutkimustulokset

Tämän luvun tarkoituksena on vastata kysymyksiin mitä luovuus on, miten luovuutta voidaan tukea ja millaisia merkityksiä luovuuden tukemisella on. Tutkimustulokset on raportoitu teemoittain kahdessa viimeisessä tutkimuskysymyksessä, jotka keskittyvät empiiriseen aineistoon. Ensimmäisessä teoreettisessa tutkimuskysymyksessä nojataan systemoidun kirjallisuuskatsauksen aineistoon.

### 6.1 Mitä luovuus on?

Luovuus on käsitteenä monimuotoinen. Collin ja Billett (2011, s. 212) määrittelevät luovuuden osaamisen uudistamiseksi ja osaamisen siirtämisen luovaksi prosessiksi, jotka perustuvat yksilön sisäiseen haluun toimia. Sosiaalinen kanssakäyminen voi olla yksi luovuutta edistävä tekijä, mutta se ei kuitenkaan määrittele luovuutta (Collin & Billett, 2011, s. 212). Collin ja Billett (2011, s. 212) korostavat Maslow'n (1993, s. 68) tapaan yksilön ja maailman välistä vuorovaikutusta, joka on seurausta luovista prosesseista. Luovuus ei liity mihinkään tiettyyn tieteenalaan (Thomson & Shefton-Green, 2011, s. 1). Se on kykyä tunnistaa ongelmia, tuottaa uusia ideoita ja haastaa vanhoja ajatusmalleja (Uusikylä, 2012, s. 19–20).

Guilfordin (1973, s. 2) mukaan luovuutta voidaan tarkastella divergentin ajattelun näkökulmasta. Luovalle ajattelulle on tyypillistä joustavuus, sujuvuus, omaperäisyys, uteliaisuus ja sitoutuneisuus (Guilford, 1973, s. 2). Guilfordin (1973, s. 2) mukaan luovuus on kykyä ylläpitää monia erilaisia tulkintoja samanaikaisesti ja tuottaa monia vaihtoehtoisia vastauksia jopa yksinkertaisim-

paan kysymykseen. Tutkimuksen (Guilford & Hoepfner, 1966, s. 65) mukaan divergentti ajattelu ennustaa merkittäväällä tavalla luovaa potentiaalia ja se voidaan näin ollen katsoa olevan yksi luovuuden edellytyksistä. Luovuus voi olla myös ideointia ja ehdotuksia (Guilford, 1973, s. 6), kuten Kertoja 3 kuvaillee: *”Mä sain siellä englannin opettajan tunneilla ehdottaa kaikkii projektei, ja ne oli aina sellasii jotai vaatemallistoi ja suunniteltii kaikkii kahviloita. Sit oli myös sellanen unelmatalo.”* Guilfordin (1973, s. 8) mukaan luovan oppilaan voi tunnistaa juurikin uusien ideoiden keksimisestä ja kiinnostuksesta oppikirjan rajojen ylittävistä teemoista. Myös Csikszentmihályin (2014a, s. 162) luovuusteorian mukaan normien ja standardien ylittäminen on merkki luovuudesta.

Maslow’n (1993, s. 55) mukaan luovuus on ennen kaikkea itsensä toteuttamista. Se on luonnollinen tapahtuma, jossa ihminen sulaa yhdeksi maailmansa kanssa (Maslow, 1993, s. 68). Luovuuden yksi edellyksistä on kyky uppoutua ja inspiroitua luovasta työstä (Maslow, 1993, s. 59), oli sitten kyse taiteesta, teorioiden yhdistelemisestä tai musiikin kirjoittamisesta. Maslow’n (1967, s. 93) mukaan luovuus myös edistää itsevarmuutta ja spontaanisuutta. Kertojat 1 ja 2 kuvaavat itsevarmuuden tunteita seuraavasti: *”Itsevarmuus ja itseluottamus, et kykenee sellasiin asioihin”* ja *”se oli mulle hyvä kokemus, ku mä tajusin että mä osaan”*. Csikszentmihályin (2014a, s. 173) ajatusten mukaan luova toiminta mielletään yleensä positiiviseksi, kun toimii osaamisen ylärajoilla. Silloin on mahdollista kokea onnistumisen ja itsensä ylittämisen kokemuksia. Kertoja 2 kuvasi itsensä ylittämisen kokemusta näin: *”Mutta kyllä mä sitte jostain sain sellasen rohkeuden, että ehkä mä laulan. Sen jälkeen mä olin kaikissa joulujuhlissa ja kevätjuhlissa laulamassa.”*

Luovuus on motivoitunutta toimintaa, joka etsii kommunikoinnin tapoja, hätkähdyttäviä tunteita ja erityisiä kokemuksia (Maslow, 1981, s. 68). Luova toiminta perustuu ennen kaikkea sen yksilölle tuottamalle arvolle (Maslow, 1981, s. 69) ja toiminta on jo itsessään palkinto (Csikszentmihályi, 2014b, s. 215). Esimerkiksi Kertoja 3 kuvaa sisäistä motivaatiota näin: *"Varmaan minimiks ois riittäny et vaa piirtää jonku pohjan, mut mä tein sellasen A3 kokosen suunnitelmavihon, mihin mä tein jokasen huoneen erikseen, ja kirjoitin tosi pitkät tekstit ja maalasin ne kaikki huoneet ja kaikki yksityiskohdat"*. Luovuuden voi tuntea tekemisen hetkellä nautinnon tunteina, ajantajun katoamisena (Csikszentmihályi, 2014b, s. 216) ja huolettomuutena (Csikszentmihályi, 2014c, s. 133). Kertoja 3 kuvaa luovuuteen liittyviä tunteita näin: *"Mä muistan vaa et mä olin tosi innoissani niistä projekteista"*.

Guilfordin ajatusten mukaan luovuutta voi opetella sekä opettaa (Comrey, 1988, s. 204). Luovuus ei siis ole pysyvä ihmisen ominaisuus, eikä se siten kasva tai vähene itsestään. Sen sijaan jos luovaa työtä ei harjoita, voivat taidot ruostua. Comreyn (1988, s. 2014) tulkinnan mukaan harjoittelu on välttämätöntä luovuuden kehittämiseksi ja näin ollen sitoutuneisuus edistää luovuuden kasvamista. Kertoja 1 kuvailee sitoutuneisuuden tunnetta seuraavasti: *"Psykologia kiinnosti mua ihan sikana heti ensimmäisestä kurssista alkaen ... sit jossain vaihees alko vahvistuu se et vois sit lähtee sinne psykalle."* Myös Kertoja 3 kuvaa sitoutuneisuutta: *"Tein niitä (projekteja) tuntikausia ... mä piirsin aina, oli se sitte historiaa tai englantia"*.

Luovuus on loppujen lopuksi inhimillistä ja intentionaalista reagoimista kokemuksiin, joka voidaan nähdä yksinkertaisimmillaan myös luovien ongelmien erottelu- ja ratkaisukykyinä (Collin & Billett, 2011, s. 212). Collinin ja Billetin (2011, s. 121) mukaan yhteisöjen jatkuvuus ja kehittyminen perustuvat yksi-

löiden luovuuteen. Onneksenne jokaisessa ihmisessä on luovuutta, joka vähintäänkin odottaa pääsemistä valloilleen. On siis sanomattakin selvää, että luovuutta tulee tukea.

## 6.2 Miten luovuutta voidaan tukea?

### Rohkaiseminen

Csikszentmihályi (2014a, s. 162) pohtii kuka päättää mitä luovuus on ja mitkä ideat ovat toteuttamisen arvoisia. Luokkahuoneessa opettajalla on valtaa tehdä päätöksiä ja siten vaikuttaa siihen, millä tavalla ideat ja oppilaat otetaan huomioon päätöksenteossa. Rohkaiseva opetus on tulkintani mukaan muun muassa tavoitteiden suhteellistamista osaamiseen. Csikszentmihályin (2014c, s. 133) mukaan flow-kokemusta ennakoivat taitojen ja tavoitteiden sopiva suhde, joka tarkoittaa taitojen ylärajoilla toimimista, ja toimijan oman kontrollin vahvistaminen. Kun oppilas tuntee kontrolloivansa toimintaa, hän pystyy Uusikylän (2012, s. 128) mukaan suunnata energiaa tietoisesti itselleen arvokkaaseen toimintaan.

*”Se musaopettaja oli sillee et haluisinks mä kokeilla laulaa mikrofoniiin. Se oli mulle semmone et mä en oikee innostunu siitä. Mut sit mul oli yks kaveri, joka oli myös kiinnostunu musasta, ja se ope kysy et halutaaks me laulaa yhdessä. Nii mä muistan et se oli mulle sellanen et mun ei tarvii mennä yksin siihen, vaan et mä sain mun kaverin kaa mennä ja laulaa mikrofoniiin.”* Kuten edellä Kertoja 2 kuvailee, luovuuden tukeminen voi yksinkertaisimmillaan olla rohkaisua uuden asian kokeiluun. Guilfordin (1973, s. 9) mukaan opettajalla on tärkeä rooli ajatusten kannustajana, eli luovuuden tukijana. On kuitenkin sel-



vää, että erilaiset oppilaat tarvitsevat erilaista tukea luovuuteen. Maslow'n ja Benniksen (1998, s. 2) mukaan luovuuden kukistajat eivät yleensä löydy ihmisestä itsestään vaan ympäröivästä maailmasta. Se voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja ei opeta luovuutta oppilaille tai koe oppilaiden luovuutta positiivisena asiana. Esimerkiksi Kertoja 3 kuvaa luovuuden kukistamista seuraavasti: *"Ne opettajat jotka ei arvostanu luovuutta nii sano et "älä piirrä vihkoihin, keskity, tee mitä sulle sanotaan"*.

### **Yhdessä ideointi**

Thomson ja Sefton-Green (2011, s. 3) määrittelevät luovuutta tukevan opetus-tavan olevan luovuuden sallimista, ideoinnin kannustamista ja mielikuvituksen herättelemistä. Myös Guilfordin (1973, s. 6) mukaan ideointi on tärkeä osa opetusta. Luovuutta tukeva opettaja hyväksyy rohkeimmatkin ideat (Guilford, 1973, s. 6), eikä pyri siten rajoittamaan oppilaiden mielikuvitusta.

Csikszentmihályin (2014a, s. 180) mukaan opettajat, jotka innostuvat oppikirjojen ja -tuntien rajojen rikkomisesta, jotka kehottavat oppilaita kysymään ja tutkimaan ja jotka tarjoavat vaihtoehtoisia ongelmanratkaisutapoja oppitunneilla, tukevat oppilaiden luovien prosessien kehittymistä. Kertoja 3 kuvasi kokemustaan opettajista, jotka innostuivat tutkimisesta: *"Semmoset opettajat, jotka kannusti sitä luovuutta, nii niiden kanssa mulla oli sellanen suhde et mä ehdotin asioita."* Luovuutta tukeva opettaja ei siis pelkää oppilaiden ideoita, vaan hyödyntää niitä opetuksessa. Kertoja 3 kuvasi saaneensa päättää usein englannin oppitunneilla projekteja, ja olleensa niistä hyvin innoissaan.

Yhdessä ideointi, tai toisin sanoen useiden vastausten etsiminen kysymykseen, opettaa Guilfordin ja Hopfnerin (1966, s. 65) mukaan divergenttiä ajattelua, joka on yksi luovuuden edellytyksistä. Käytännössä se tarkoittaa, että opetettaessa päätelmien monimerkityksellisyyttä, tulee opettaneeksi myös luovuutta. Divergenttiä ajattelua voi opettaa pyrkimällä itse opettajana löytämään useita oikeita vastauksia ja käyttämään yhdessä ideointia opetusmenetelmänä. Se voi esimerkiksi tarkoittaa sitä, että oppituntiin orientoidutaan tarkastelemalla kuvaa, josta jokainen saa keksiä tarinan. Luovuuteen kannustava opettaja hyväksyy kaikki tarinat oikeina vastauksina ja kannustaa oppilaita keksimään entistäkin villimpiä tarinoita.

## Vapauksien antaminen

Kertoja 2 kuvaa saaneensa vapauksia oppitunneilla: *"Mä sain myös valita selasia lauluja, mitä mä tykkäsin laulaa ja mitkä oli mun äänialalle hyviä. Mä huomasin ainaki tällee jälkikäteen, et siin on kyl ollu sellanen tosi iso vapaus valita."* Kertoja 3 kuvailee saamiensa vapauksia seuraavasti: *"Must tuntuu et aika moni opettaja teki mun kohalla sillee, että mä sain tehdä aika pitkälti niiku mä halusin."* Luovuuden tukemisen voi siis nähdä myös eriyttämisen näkökulmasta ja kontrollin vähenemisenä. Kertoja 1 kuvailee kokemustaan luovuutta tukevasta opettajasta näin: *"Se uskals myös kyseenalaistaa itteään opiskelijoille, eikä ottanu sellasta ärsyttävää auktoriteettiasemaa."* Nähdäkseni Kertoja 1 on kokenut vallan jakamisen oppitunneilla vapauttavana ja vaikuttaneen näin oppimiskokemukseen merkittävästi.

Kuten luvussa 2.1 *Luovuuden monimuotoisuus* käy ilmi, luovuuden tukemisen näkökulmasta on tärkeää saada toimia yhden projektin parissa tarpeeksi pit-

kään, jolloin omien odotusten ylittäminen ja uusien ideoiden oivaltaminen on mahdollista (Thomson & Shefton-Green, 2011, s. 3). Vapauksien antaminen voi siis olla yksinkertaisimmillaan luovuutta edistävän monipuolisen opetusmateriaalin käyttämistä, kuten videoiden, draaman ja kertomusten käyttämistä (Guilford, 1973, s. 4) ja ajan antamista oppilaille. Kertoja 3 kuvailee saamiensa vapauksiaan näin: *"Mä sain jäädä koulun jälkee luokkahuoneeseen yleensä aina niin pitkäksi aikaa ku halusin tekee kaikkii mun taidejuttuja. Mä sain jäädä käyttää niitä koulun värejä ja maaleja. Nii kaipa ne on sit aikalailla tukenu mun luovuutta. Se on varmaa ollu aika hyvä, et mä oon saanu jäädä sinne luokkaan omalla ajalla."*

### **Itsevarmuuden rakentaminen**

*"Mä luulen et ne onnistumisen kokemukset, mitä ei hirveesti ollu kouluun liittyen niihin aikoihin, nii se fiilis et mä osaan ja oon hyvä jossain, nii ohjas aika vahvasti sitä, mitä mä teen lukion jälkeen ... kyl se oli se opettaja, se oli isossa osassa siinä."* (Kertoja 1)

Kertojan 1 kertomuksessa itsevarmuuden rakentaminen on tärkeä teema, jonka myös kertoja itse tunnisti: *"Mä luulen et itsevarmuus voi olla yks asia mitä opin."* Guilfordin (1973, s. 4) mukaan oppilaiden itsevarmuutta voi tarkastella pohtimalla uskaltavatko oppilaat ilmaista ajatuksia, jotka poikkeavat oppikirjan tai opettajan ajatusten kanssa. Esimerkiksi Kertoja 3 ei halunnut ehdottaa ideoita sellaisten opettajien tunneilla, jotka eivät arvostaneet luovuutta. Maslown (1967, s. 93) mukaan itsevarmuutta voi opettaa ohjaamalla itseilmaisuuksiin ja vähentämällä valmiiden produktien kopiointia. Esimerkiksi kuvataiteen oppitunnilla mallintaminen ei näin ollen ole paras vaihtoehto. Kertojan 3

kertomuksessa itsevarmuuden rakentumista on tuettiin kuvataidestipendillä ja kertomalla vanhemmille lapsen taidoista, jotta myös kotona tuettaisiin luovuutta.

Itsevarmuutta voi harjoitella myös harjoittelemalla spontaaniutta esimerkiksi improvisoinnin avulla (Maslow, 1967, s. 93). Näkemykseni mukaan improvisointia voi käyttää opetuksessa esimerkiksi keksimällä yhteisiä hauskoja muistisääntöjä opetettavasti asiasta tai poikkeamalla tutuista oppitunnin rakenteista esimerkiksi taukojumpan tai rauhoittumisharjoituksen avulla. Itsevarmuuden rakentumiselle on tärkeää siis kokeilla uutta ja sitä kautta löytää itselle merkityksellisiä asioita. Kertoja 2 kuvailee itsevarmuuden rakentumista näin: *"Meil muistaakseni oli ihan jotku laulukokeet, mitkä oli tosi pelottavia ja kammottavia. Mutta se oli mulle hyvä kokemus, ku mä tajusin että mä osaan. Et ei oo vaa se et mä tykkään laulaa, että myös on jotain taitoa sinä ... mä sain myös valita sellasia lauluja, mitä mä tykkäsin laulaa ja mitkä oli mun äänialalle hyviä."* Itsevarmuuden rakentaminen tarvitsee siis osakseen myös kehumista, osaamisen tunnustamista ja itseilmaisun tukemista.

### **Onnistumisen kokemukset**

Csikszentmihályin (1988, s. 59) mukaan ihmisten ympärillä on näkymättömiä vuoria eli haasteita. Onnistumisen kokemukset ovat mahdollisia silloin, kun löytää sopivan kokoisen vuoren valloitettavaksi. Kertoja 1 kuvasi onnistumisten tärkeyttä luovuuden tukemiselle seuraavasti: *"Sen mä muistan et vikalla psykan kurssilla se (opettaja) sano julkisesti siinä luokassa, ku se palautti kokeita, et mä olin saanu täydet pisteet ... kyllähän se varmistaa sitä, et mä osaan ... yleensä se palaute ei ollu positiivista mitä tuli opettajilta. Nii se oli*

*kiva pärjätä ja saada siitä tunnustusta.*” Onnistumisen kokemuksia ei siis tule vähätellä, sillä ne voivat vaikuttaa merkittävästi elämän suuntaan esimerkiksi jatko-opintoja suunnittelussa.

Onnistumisen kokemukset innostavat toimintaan uudestaan, kun kokija haluaa tavoitella samoja positiivisia tunteita. Csikszentmihályin (2014b, s. 230) flow-tutkimuksen mukaan onnistumisen kokemus voi myös olla toiminta itsessään, sillä flow-kokemuksesta saa mielihyvän tunteita. Kertoja 2 kuvailee onnistumisen kokemusta seuraavasti: *”Muistan kun mä esiinnyin ekan kerran solistina yksin, niin se oli sellanen mitä mä en tuu varmaan koskaan unohtaa. Koska mua ei oo ikinä jännittäny niin paljoo, mutta en kyllä myöskään ikinä saanu mistään niin paljon sellasta varmuutta ja selkeyttä siihen, et mitä mä haluun tehdä tulevaisuudessa.”* Maslow’n ajatus itsensä vapautumisesta, ennakkoluulottomuudesta ja oman eksistenssinsä luomisesta (Uusikylä, 2012, s. 41) on tuskin mahdollista ilman hätkähdyttäviä onnistumisen kokemuksia, jotka innostavat kokeilemaan uudestaan ja lisäävät luovalle oppimiselle tärkeää myönteisen minäkuvan rakentumista.

### **6.3 Millaisia merkityksiä luovuuden tukemisella on?**

Luovuuden tukemisen merkitykset ovat yhtä monimuotoisia kuin sen kokijat. Parhaimmat tavat tarkastella näitä merkityksiä on tutkia kertomuksia luovuuden tukemisesta sekä ymmärtää luovuuden moninaiset merkitykset yhteiskunnallisella tasolla. Edellä olen esittänyt muutamia luovuuden tukemisen keinoja, jotka ovat mahdollistaneet kertojien menestymisen erilaisilla luovilla aloilla ja luovia taitoja vaativissa tehtävissä. Luovuuden tukemisen yksilölliset merkitykset ovat henkilökohtaisia kokemuksia onnistumisesta, itsevarmuudes-

ta, vapaudesta ja rohkeudesta. Ne ovat merkityksellisimpiä kokijalle itselleen, mutta edesauttavat myös modernin yhteiskunnan toimintaa monilla eri tasoilla.

Luovuuden tukemisen merkitykset eivät siis rajoitu pelkästään yksilöiden kokemaan mielihyvään, vaan ovat yhteiskunnan kehitykselle välttämättömiä yhteisön voimavaroja. Olemme rakentaneet ihmiskunnalle maailman, joka on vaatinut osakseen merkittävästi luovuutta ja taitoja. Tulevaisuus tuo mukanaan valtavasti uusia haasteita ja ongelmia, kuten globaalit ilmastomuutoksen vaikutukset, ja siksi tarvitsemme myös jatkossa luovaa ongelmanratkaisukykyä. On siis lähes mahdotonta mitata luovuuden tukemisen merkityksiä, sillä ne ovat niin kauaskantoisia – aloitan kuitenkin tämän tutkimuksen kertomuksista.

### **6.3.1 Luovuuden tukemisen merkitykset yksilölle**

Luovuuden tukemisen merkityksiä yksilölle perustellaan tässä tutkimuksessa kertomuksissa esiin tulleiden kokemusten perusteella sekä viittaamalla kirjallisuuteen. Merkityksillä tarkoitetaan kaikkia sellaisia asioita, joita luovuuden tukeminen antaa, edistää tai mahdollistaa. Merkitys on terminä laaja ja siinä on henkilökohtainen vivahde, ja siksi se sopii tämän tutkimuksen kontekstiin paremmin kuin esimerkiksi termi ”vaikutukset”.

On itsestään selvää, että luovuuden tukemisen merkityksiä löytää helposti luovasta toiminnasta, luovista tuotteista ja näiden tuottamasta mielihyvästä yksilölle. Luovuuden tukeminen edistää tutkitusti mielihyvän tunteita, sillä luovaan toimintaan liittyy tyypillisesti flow-kokemukset (Csikszentmihályi, 2014b,

s. 216). Uusikylä (2012, s. 128) luonnehtii Csikszentmihályin flow-kokemusta elämän epämiellyttävien puolien unohtamiseksi, kun toissijaiselle informaatiolle ei ole tilaa tajunnassa. Lisäksi toiminnan kontrolli on toimijalla itsellään, kun hän pystyy hallitsemaan sisäistä elämäänsä ja sijoittamaan psyykkistä energiaa tietoisesti itselleen arvokkaaseen toimintaan (Uusikylä, 2012, s. 128).

### **Itsensä toteuttaminen**

Luovuus on itsessään jo arvokas inhimillinen ominaisuus (Uusikylä, 2005, s. 53). Uusikylän (2012, s. 42) mukaan ”itseään aidosti toteuttava ei kuitenkaan suostu jäämään muiden odotusten vangiksi, ahdistuneeksi tai neuroottiseksi ihmiseksi, joka ei pysty toimimaan ilman jäykkiä opittuja toimintamalleja”. Luovuuden tukeminen siis edistää yksilön henkistä kasvua ja valmiutta kokeilla uusia asioita. Muiden odotukset eivät määrittele luovan yksilön toimintaa, vaan hän päättää itse elämänsä suunnasta. Maslow (1993, s. 55) näkee luovuuden olevan yksi ihmisen hyvinvoinnin edellytyksistä. Luovuuden tukeminen on siis tavallaan huolenpitoa ja uusien ovien rakentamista tulevaisuuden valintoja varten. Kertoja 3 kuvailee luovuuden tukemisen merkityksiä seuraavasti: *”Kyl mä koen et jos tää opettaja ei ois ollu, etenki yläasteiässä ja lukion alussa, semmonen aikuinen ihminen, joka sano mulle et tää on hyvä ja sä oot hyvä, nii en mä varmaa ois päätyne alalle ollenkaa.”*

Itsensä toteuttaminen kuuluu Maslow’n (1993, s. 55) mukaan ihmisen luonteeseen, eli luonnolliseen haluun olla yhteydessä omaan sisäiseen sekä ympäröivään maailmaan. Maslow (1993, s. 68) kuvailee maailmojen kohtaamista fuusioksi, jossa ihminen ja maailma muovaavat toisiaan ja lopulta sulavat yhdeksi. Ajatus itsensä toteuttamisen tärkeydestä tulee esille myös tämän tutki-

muksen kertomuksissa. Esimerkiksi Kertoja 2 valitsi musiikin kursseja vapaaehtoisesti ja Kertoja 3. halusi piirtää, oli kyse sitten mistä tahansa tunnista. Itsensä toteuttaminen on siis tärkeä osa luovuutta ja se korostaa luovuuden tukemisen merkityksiä yksilöllisestä näkökulmasta.

## Henkinen kasvu

Maslow'n kuvaus henkisestä kasvusta on Uusikylän (2012, s. 42) tulkinnan mukaan taitoa olla samaan aikaan leikkivä lapsi ja kypsä aikuinen, jolla on myönteinen minäkuva. Leikkivä lapsi on huoleton, iloinen ja ennakkoluuloton. Kypsä aikuinen osaa puolestaan suunnata huomiota itselle merkityksellisiin asioihin ja ymmärtää omaa sisäistä sekä ympäröivää maailmaa. Luovuuden tukemisen yksi keskeisistä merkityksistä on myönteisen minäkuvan rakentuminen ja kasvaminen, joka näkyy kykynä "häivyttää minuutensa rajat kadottamatta turvallisuuden tunnettaan edes kaoottiselta tuntuvassa epäjärjestyksessä" (Uusikylä, 2012, s. 42). Luovuuden tukeminen voi merkitä tulevaisuuden suunnitelmien selkeytymistä muuten vaikealta tuntuvan tilanteen keskellä. Kertoja 1 kuvailee luovuuden tukemisen merkityksistä seuraavasti: *"Musta tuntuu et mä en ois ehkä hoksannu sitä niin nopeesti, ei siinä ois kestänyt kauemmin löytää se. Mä oisin ehkä saattanu lähteä toiselle polulle, ehkä psykologiaan viittaavaan, jos ois ollu joku huonompi opettaja."* Kertomus kuvaa tunnerikkaasti luovan potentiaalin löytymistä ja myönteisen minäkuvan rakentumista luovuuden tukemisen seurauksena. On päivän selvää, että luovuuden tukemisen merkitykset kertojan elämässä ovat olleet kauaskantoisia yksilöllisellä tasolla.



## Luovuuden vapautuminen

Luova henkilö ei pelkää sisäisiä impulssejaan, eli on vapaa toteuttamaan itseään (Uusikylä, 2012, s. 42). Hän esimerkiksi uskaltaa tarttua pelottavalta tuntuvaan uuteen haasteeseen ja kokeilla omia rajojaan. Kertoja 2 kuvaa luovuuden tukemisen merkitystä seuraavasti: *"Kyl mä ainaki tälle jälkikäteen kumietin, nii koen et hän oli tosi iso tekijä, et mä päädyin tekee tätä ihan ammatikseni. Koska en mä ikinä esimerkiksi mun perheelle tai hirveesti kavereillekää sanonu et mä esimerkiksi tykkään laulaa, enkä mä ajatellu et mä ensinnäkää edes osaisin laulaa."*

Luovuuden tukemisen merkitys Kertojan 2 kertomuksessa on, ettei hän enää pelännyt osakseen tulevaa epäilyä, vaan uskalsi seurata unelmaansa. Lisäksi kertoja epäilee, että hän ei olisi päätenyt artistiksi ollenkaan ilman luovuutta tukevaa opettajaa. Tässä ajatuksessa tulee esille luovuuden tukemisen merkitys nimenomaan nuoruudessa, luovuuden kehittymisen alkutaipaleella. Kiinnostus laulamista ja musiikkia kohtaan olisi voinut helposti väistyä muiden kiinnostuksen kohteiden edestä ja näin ollen Kertojasta 2 ei välttämättä olisi tullut artistia. Tämä esimerkki antaa erittäin tärkeän viestin siitä, miten oppilaan luovuuteen ja pienimpäänkin merkkiin, kuten hyräilyyn, voi olla hedelmällistä tarttua.

### 6.3.2 Luovuuden tukemisen merkitykset yhteiskunnalle

#### Luovien produktien tuottaminen

Luova produkti voi viitata sekä aineelliseen että aineettomaan tuotokseen. Se voisi olla esimerkiksi taidokasta tietojen yhdistelemistä uudeksi tieteelliseksi teoriaksi, poikkitaiteellinen taidenäyttely tai haponkestävästä teräksestä valmistettu muistomonumentti. Luovuuden merkityksiä yhteiskunnalle voi löytää luovan produktin tuottamasta arvosta tai yhteisöllisestä toiminnasta. Guilfordin (1973, s. 2) divergentti ajattelu, tarkastelee luovaa produktia omaperäisyyden näkökulmasta. Myös Csikszentmihályin (2014a, s. 162) mukaan luovan prosessin tavoite on keksiä originaali, arvoa tuova ja toteutettava idea. Luovien produktien tuottamisen tarkoitus on siis vastata yhteiskunnan tarpeisiin, toiveisiin ja jopa yllättää uudella keksinnöllä. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta validi produkti on sellainen, joka tuottaa arvoa yhteiskunnallisella tai globaalilla tasolla. Luovat produktit tuottavat monenlaista arvoa yhteisölle riippuen tieteenalasta tai käsiteltävästä ilmiöstä. Arvoa voisi mitata esimerkiksi kulttuurin, teollisuuden, talouden, politiikan tai ympäristön näkökulmasta.

Collinin ja Billettin (2011, s. 221) mukaan luovuutta tarvitaan yhteisöissä muun muassa erilaisten käytäntöjen uudistamiseen. Kyseessä voi olla esimerkiksi uusi ohjelmisto, koulutustarve tai tapahtuma. Luovuus auttaa ihmisiä ja yhteisöä opitun soveltamisessa muuttuneisiin olosuhteisiin (Collin & Billett, 2011, s. 221), kestämään muutoksen tuomaa epävarmuutta (Germana, 2007, s. 67) ja olemaan rohkeita uusien tilanteiden äärellä. Luovuuden tuoma itsevarmuus auttaa yksilöitä luottamaan itseilmaisuuksiinsa ja näin ollen kehittämään uusia toteuttamisen arvoisia ideoita (Maslow, 1967, s. 93). Toisin kuin luovuudeltaan itsevarmat yksilöt, epävarmat yksilöt todennäköisemmin luottaisivat valmiin

produktin kopioimiseen (Maslow, 1967, s. 93), eivätkä näin ollen lähtisi kehittämään uutta innovaatiota, jolla maailmaa pystyttäisiin muuttamaan. Luovuuden voi siis nähdä yhteisön näkökulmasta voimavarana, josta ammenetaan uusien innovaatioiden tuottamiseen. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta luovuus voi myös olla yhteisöllinen tapahtuma, jossa on mukana eri alojen asiantuntijoita. Luovuuden yhteiskunnallinen tarkoitus on siis parantaa maailmaa jossa elämme taiteen, tutkimuksen, teknologian tai palveluiden avulla.

### **Yhteiskunnallinen osallistuminen**

Luovuuden tukemisen merkitys yhteiskunnalle löytyy ihmisistä ja heidän tuomasta arvosta yhteisölle. Thomsonin ja Shefton-Greenin (2011, s. 1) mukaan yksilöiden luovuuden tukeminen on tärkeää yhteiskunnallisesta näkökulmasta, sillä luovuus on yksi suurimpia tekijöitä, joka kuljettaa yhteiskuntaa kohti tulevaisuutta ja auttaa vastaamaan eteen tuleviin haasteisiin. Ilman luovuutta emme siis pystyisi ratkaisemaan tämän päivän tai tulevaisuuden haastavia ongelmia.

Eri tieteenaloilla, kuten psykologiassa, filosofiassa ja sosiologiassa on todettu, että kun oppija rakentaa ymmärrystä oppimisestaan ja osallistumisestaan ympäriväan maailmaan, hän ottaa aktiivisen roolin (Collin & Billett, 2011, s. 212). Aktiivinen rooli viittaa myös Uusikylän (2012, s. 41) tulkintaan poikkeuksellisesta luovuudesta, johon tarvitaan syvällisiä tietoja ja taitoja, joita ei opi hetkessä. Yksilön aktiivinen rooli on siis tärkeä sekä oppimisen että opitun soveltamisen näkökulmasta. Luovat ratkaisut ovat osa ihmisten kykyä analysoida ja testata kokemaansa, jonka pohjalta luonnolliset luovat ratkaisut oivalletaan. Luovuudesta on siis hyötyä ongelmien erottelu- ja ratkaisukyvyssä, jota

yhteiskunta tarvitsee monella eri alalla. Collinin ja Billettin (2011, s. 212) mukaan yhteisöjen kehittyminen ja jatkuvuus perustuvat juurikin yksilöiden haluun ja kykyyn sitoutua yhteisön toimintaan. Se on seurausta yksilön ja hänen ympäristönsä välisestä jatkuvasta neuvottelusta ja uusien luovien prosessien syntymisestä (Collin & Billett, 2011, s. 212).

Luovuus on siis osa uuden sukupolven osaamisen uudistamista ja osaamisen siirtämisen luovaa prosessia (Collin & Billett, 2011, s. 212). Luovat prosessit ovat Collinin ja Billettin (2011, s. 212) mukaan ihmisyyttä ylläpitäviä ja kehittäviä prosesseja, jotka eivät pohjaudu pelkästään sosiaaliseen kanssakäymiseen, mutta joissa kuitenkin on sosiaalinen ulottuvuus. Luovuus on perustavanlaatuinen inhimillinen prosessi, joka tulee esille, kun oppii uutta tai soveltaa tietoa uudessa ympäristössä. Luovuutta voidaan siis pitää ominaisuutena, joka auttaa yksilöä osallistumaan yhteiskunnan ongelmien ratkaisuun (Collin & Billett, 2011, s. 221).

## 7. Luotettavuus

Metsämuurosen (2011, s. 264) mukaan hyvän kvalitatiivisen raportin ominaisuuksia ovat muun muassa havaintojen relevantti käsitteellistäminen, tutkimustehtävän tarkentaminen tutkimuksen kuluessa, erilaisten näkökulmien ylläpitäminen ja teknisten apuvälineiden käyttäminen aineiston keruussa. Olen kuvannut tässä tutkielmassa mahdollisimman tarkasti, miten olen kerännyt ja analysoinut aineiston. Lisäksi olen tutkimuksen, erityisesti haastatteluiden edetessä, tarkentanut ja rajannut tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä. Olen perehtynyt tutkimuksessa käytettyyn kirjallisuuteen ja tutkimusmetodeihin ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkimuksen tulokset perustuvat tieteellisiin kirjallisiin aineistoihin ja haastatteluissa esiin tulleisiin henkilökohtaisiin kokemuksiin. Tutkimus on suunniteltu tutkimustehtävän mukaiseksi ja tulokset on raportoitu mahdollisimman läpinäkyvästi.

Salme Ahlström-Laakson (2015, s. 204) artikkelin *Kysely vai haastattelu?* kappaleessa *Haastattelun haittoja* käydään läpi muutamia keskeisiä tutkimuksen luotettavuustarkastelulle tärkeitä seikkoja. Ensinnäkin haastattelu on aina vuorovaikutusprosessi, jossa haastattelija saattaa helposti tehdä virheitä (Ahlström-Laakso, 2015, s. 204). Ensimmäisen haastattelun aikana tein sellaisen virheen, että täydensin haastattelukysymyksiä ilman, että haastateltava pyysi sitä. Ahlström-Laakson (2015, s. 204) mukaan kysymysten täydentäminen voi olla myöskin yksi haastattelun eduista, kun pystyy tarvittaessa täydentää ja selittää kysymyksiä. On kuitenkin mahdollista, että kaikesta huolimatta haastateltava voi ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin haastattelija, ja tällä tavalla vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Ahlström-Laakso, 2015, s. 204). Näin ollen tämänkin tutkimuksen tulokset ovat riippuvaisia inhimillisistä tekijöistä, joita ei ole osattu kontrolloida haastatteluissa tai transkriptioissa.

Suonisen ja Partasen (2010, s. 103) mukaan vaikka tutkija ymmärtäisi ihmisen perustavanlaatuisesta vuorovaikutuksellisuudesta, hän voi silti valita sellaiset tutkimusmenetelmät, jotka erottavat henkilön hänen sosiaalisesta ympäristöstään ”erilliseksi saarekkeeksi”. Vaikkakin tämä riski on ilmeinen kyselytutkimuksissa, se voi tulla esille myös haastattelututkimuksessa, jossa käsitellään yksilöllisiä kokemuksia (Suoninen & Partanen, 2010, s. 103). Suoninen ja Partanen (2010, s. 103) painottavatkin kysymysten ja kysymisstrategioiden suunnittelua, jotta vastausten tilanteinen rakentuminen tulee huomioon. Toisaalta koska tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut juurikin henkilökohtaisesta kokemuksesta, on kertojille annettu täydet vapauden kertomuksen rakentamiseen. Näin ollen he saavat itse määritellä sosiaalisen ympäristön vaikutuksen kertomukselle.

Lisäksi tulee huomioda, että ulkopuolisten läsnäolo voi vaikuttaa varsin merkittävästi haastattelun tuloksiin (Ahlström-Laakso, 2015, s. 215). Puheaineistojen luotettavuuden varmistamiseksi kaikki haastattelut on tehty kahden kesken mahdollisimman vähäisten häiriötekijöiden vaikutuksessa. Lisäksi etua haastattelutilanteisiin toi se, että tunsin haastateltavat etukäteen. Näin pystyin varmistamaan, että haastattelu tehtiin molemmille tutussa paikassa. Verryttelykysymyksinä toimi rento kuulumisten vaihtaminen, joten en usko jännityksellä olleen osaa puheaineistojen tuloksiin. On kuitenkin hyvä muistaa, että kertomusta määrittelee erilaiset ennako-oletukset ja subjektiiviset kokemukset. Toisin sanoen kertomatta voi jäädä yksilön merkityksettömäksi tai tylsäksi kokemat tapahtumat, jotka olisivat olleet tutkimuksen kannalta tärkeitä.

## 8. Pohdinta

Tässä pro gradu -tutkielmassa olen tuonut esille luovuuden tukemisen merkityksiä ja keinoja luovuuden tukemiseen. Luovuuden merkityksien voidaan nähdä olevan monimuotoisia ja riippuvaisia tarkastelun kulmasta. Tämän tutkimuksen tärkeimmät tulokset ovat yksilön kokemat luovuuden tukemisen merkitykset ja siitä todisteena ovat henkilökohtaiset ja tunteikkaat kertomukset. Kertojat onnistuivat tuomaan esille sellaisia asioita, jotka ovat koskettaneet ja vieneet heitä kohti tulevaisuuden unelmia, joista osan he ovat jo saavuttaneet. Tutkijana minulla on ollut ilo tutustua kertojien elämään luovuuden kokemuksien näkökulmista ja arvostan luottamusta, jonka olen saanut osakseni haastatteluissa. Haluan kiittää jokaista kertojaa osallistumisesta tähän tutkimukseen. Lämmin kiitos teille, jotka olette olleet mukana tässä luovuuden tukemista edistävässä tutkimuksessa.

Luovuuden tukemisen yhteisöllisiä merkityksiä voi tarkastella katsomalla yhteiskunnallisia ja globaaleja saavutuksia vuosien takaa. Ympäriämme näämme luovan työn tuloksia niin hyvässä kuin pahassa. Nukumme yöt jonkun suunnittelemassa sängyssä ja juomme aamukahvin jonkun suunnittelemasta kupista. Niin pienet arkiset asiat kuin suuret monumentitkin ovat ihmismielen luovan ajattelun ja kädenjäljen tulosta. On siis sanomattakin selvää, että luovuuden tukeminen on tärkeä osa koulutus- ja kasvatustyötä. Opettajilla on suuri vastuu ja etuoikeus olla mukana jokaisen lapsen ja nuoren kasvatuksessa ja näin ollen myös tulevaisuuden suunnan etsimisessä. Varhaisessa iässä tunnistettu luovuus ja sen tukeminen edistää merkittäväällä tavalla niin yksilöllisiä saavutuksia elämässä kuin yhteiskunnan kehitystä tulevaisuudessa.

Tämä tutkimus on tuottanut uutta tietoa luovuuden tukemisen merkityksistä ja vahvistanut edellisten tutkimusten tuloksia luovuuden tukemisen keinosta. Tutkimusasetelma on ollut hedelmällinen erityisesti yksilöllisten luovuuden merkityksien tutkimisessa. Näkemykseni mukaan tälle tutkimukselle toisi lisäarvoa kertojien näkemykset oman työnsä merkityksestä yhteiskunnalle. Olisi mielenkiintoista jatkaa tästä tutkimalla haastateltavien käsityksiä luovasta työstä ja miten juuri he kokevat oman työnsä vaikutukset yhteisöllisellä tasolla. Jälkikäteen ajatellen olisin halunnut vielä kysyä tarkemmin luovan työn tavoitteista yksilöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla ja saada siten lisäperusteita tämän pro gradu -tutkielman tärkeydelle.

Tutkimustyö luovuuden edistämiseksi tulee tarvitsemaan osakseen lisää perehtymistä luovuuteen ja sen merkityksiin. Tästä olisi tärkeä jatkaa opetussuunnitelman näkökulmiin luovuudesta ja sen tukemisesta. Miten opetussuunnitelmassa huomioidaan luovuuden tukeminen ja miten opetussuunnitelmaa voisi kehittää luovuuden tukemisen edistämiseksi? On selvää, että Suomessa opettajat nauttivat opetuksen suunnittelun ja toteutuksen autonomiaa. Se tarkoittaa, että jokainen opettaja on vastuussa opetuksensa luovuuden edistämisestä. Ilman taitoja tunnistaa tai tukea luovuutta, voi monen oppilaan luova potentiaali jäädä nukkumaan. Ilman rohkaisua oikeaan suuntaan, tarvittavien vapauksien antamista itsensä toteuttamiseen, itsevarmuuden rakentamista, onnistumisen kokemuksia ja luovuuden herättelyä myös tämän tutkimuksen kertojat olisivat jääneet paitsi monista saavutuksistaan.



## Lähteet

Ahlström-Laakso, S. (2015). *Kysely vai haastattelu?*

Collin, K., & Billet, S. (2011). *Luovuus ja oppiminen työssä*. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rausku-Puttonen, H., Tynjälä, P., *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 193–209). Helsinki: WSOYpro Oy.

Comrey, A. L. (1988). J. P. Guilford (1897-1987). *The American Psychologist*, 43(12), 1086–1087.

Csikszentmihalyi, M. (2014c). *Applications of flow in human development and education: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.

Csikszentmihalyi, M. (2014b). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.

Csikszentmihalyi, M. (2014a). *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (toim). (1988). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge University Press.

Germana, J. (2007). Maslow's Puzzle: A Reconfiguration. *The Humanistic Psychologist*, 35(1), 67–72.

Grönfors, M. (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä.

Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. 2 p. WSOY: Juva.

Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of Creativity*.

Guilford, J. P., & Hoepfner, R. (1966). Sixteen divergent-production abilities at the ninth-grade level. *Multivariate Behavioral Research*, 1(1), 43-66.

Harjunpää, K., Mondada, L., & Svinhufvud, K. (2019). Multimodaalinen litte-  
rointi keskusteluanalyysissä. *Puhe ja kieli*, (3), 195-220.

Heiskanen, T. (2011). Innovatiivisuuden ehdot työelämässä. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rausku-Puttonen, H., Tynjälä, P., *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 193–209). Helsinki: WSOYpro Oy.

Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusu-  
vuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere:  
Vastapaino, 90-118.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa  
J. Ruusuvuori & L. Tiittula. *Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*.  
Tampere: Vastapaino, 189–222.

Koskinen-Koivisto, E. & Marander-Eklund, L. (2016). Pienten ja suurten ker-  
tomusten suhde henkilökohtaisen kerronnan analyysin välineinä. Teoksessa

T. Steel & J. Jouhki. *Etnologinen tulkinta ja analyysi. Kohti avoimempaa tutkimusprosessia* (s. 336–358). Helsinki: Ethnos ry.

Maslow, A. H. (1993). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin-Arkana.

Maslow, A. H. (1981). *Motivation and Personality*. Prabhat Prakashan.

Maslow, A. H. (1967). A Theory of Metamotivation: The Biological Rooting of the Value-life. *Journal of Humanistic Psychology*, 7(2), 93–127.

Maslow, A. (1955). Deficiency motivation and growth motivation. In *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 3, pp. 1–30).

Maslow, A. H., Stephens, D. C., & Heil, G. (1998). *Maslow on management*. New York: John Wiley.

Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Springer, Dordrecht.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis* (Vol. 30). Sage.

Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.

Suoninen, E., & Partanen, J. (2010). Haastattelu vuorovaikutuksen tilana - meadiläinen näkökulma. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään*, 103–117.

Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjapaino Westpointi Oy. Kirjayhtymä Oy, Rauma. 68–112.

Thomson, P., & Sefton-Green, J. (2011) *Researching creative learning: Methods and issues*. Abingdon: Routledge Taylor & Francis Group.

Tripathi, M. (2018). A valuation of Abraham Maslow's theory of self-actualization for the enhancement of quality of life. *Indian Journal of Health and Well-being*, 9(3), 499–504.

Uusikylä, K. (2005). Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Keuruu: PS-kustannus.

Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Harcourt Brace Jovanovic.

## **Liitteet**

### **Liite 1**

#### **Creativity Checklist for Teachers** (Guilford, 1973, s. 4-6)

1. Do you really care about teaching? Does it renew or exhaust you? Is it a way of life and not just a way of earning a living?
2. Do you teach today the same as you did one year ago? Five years ago? Twenty years Ago?
3. Are you doing highly unusual, different, and exciting things in your teaching this year? Are Experimenting with new teach-in materials, methods, and ideas?
4. Do you read about education in general (not just your own speciality) and about areas other than education?
5. Do you really care about children? Do you respect them? Do you anticipate differences in each child? Do you see children not as gifted or retarded, average or accelerated, alike in some basic ways and yet each unlike any children countered before or to be countered again, each unique, different from other people, and exciting in potential?
6. Do you let some children feel inferior to other children? Do you put one child against another, "See what neat work John does?"

7. Do you emphasize sexroles? Do you say, "Girls usually like this, "or" Let's not do that, Sue, that is for boys"?
8. Do you sometimes use flashes of insight which come to you? When a pupil says, "Hey, I just got a crazy idea, "and tells you about it, do you say, "That's an interesting idea; let's try it out"?
9. Do you welcome changes in curriculum, such as these so-called "new" mathematics or "new" science? Do you seek information about such changes eagerly, receptively, yet critically? Or do you resist changes and speak of the "goodÂ old days when children learned their numbers without all this non-sense?"
10. Do you rely primarily on your teaching on the textbook? Is most of your class period devoted to talk about what is in the textbook?
11. Do you set up the daily schedule and make classroom decisions? Do children feel free to suggest changes in classroom procedures? Are their suggestions ever adopted?
12. Do you need and require specific and authoritative answers to most questions?
13. Do children in your class feel free to express ideas contrary to yours and those in the textbook?
14. Is there much purposeful movement and activity in your room on an average day?
15. Do you allow time regularly for individual study projects?

Does your classroom invite new experiences and individual projects? Is there a good classroom library? Materials for examination and handling? Readily available art and construction materials?

17. Do you use a wide variety of teaching materials and methods; such as, films, filmstrips, recordings, charts, demonstration, and dramatics?

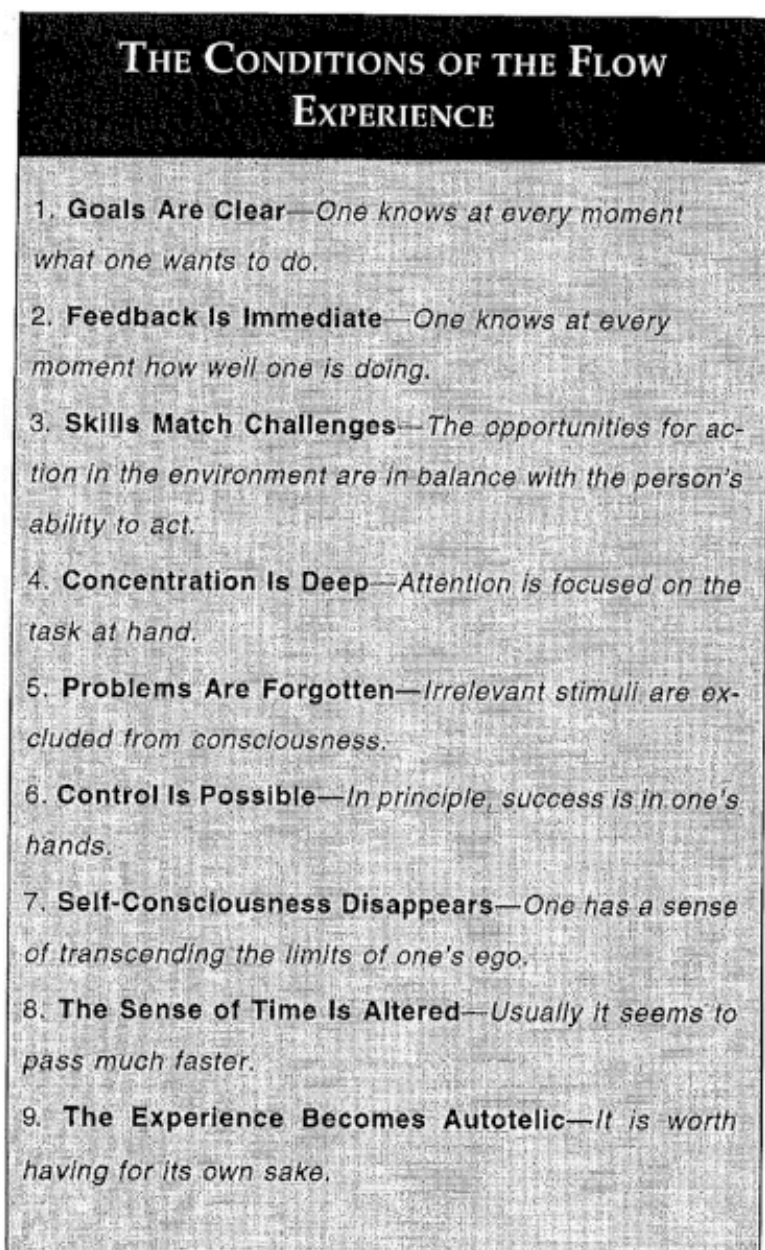
18. Do you ever discuss controversial issues in your classroom?

19. Outside the classroom, are you deeply involved in some community activities or causes? Have you acquired any exciting interests in the last five years?

20. Do you feel competent to think about and come to some conclusions about such big questions as, "What is the purpose of life?" and "What's the purpose of education?"

## Liite 2

### The Conditions of the Flow Experience (Csikszentmihályi, 2014c, s. 133)





### Liite 3

#### Haastattelurunko

Tervetuloa *luovuuden tukemisen positiiviset vaikutukset* -tutkimuksen haastatteluun. Tänäpä on (pvm) päivä ja kello on (klo). Pidämme haastattelun minun/haastateltavan asunnolla. Haastattelija istuu (missä) ja haastateltava (missä).

Kertoisitko lyhyesti mitä opiskelet/mitä teet työksesi/mitä opiskelet?

Seuraavat kysymykset johdattelevat sinua kertomuksessasi.

Sinun ei tarvitse kiirehtiä tai odottaa seuraavaa kysymystä.

Kertoisitko opettajasta, joka innosti sinua (alan/aineen) pariin?

Kertoisitko mitä teitte (aineen) oppitunneilla?

Kertoisitko miltä sinusta tuntui oppitunneilla?

Kertoisitko miten ilmaisit itseäsi oppitunneilla?

Kertoisitko millaista palautetta sait opettajalta?

Kertoisitko miten opettaja vaikutti sinun tulevaisuuteen?

Kertoisitko mitä hyötyä luovuutesi tukemisessa oli?

Täydentäviä lisäkysymyksiä

Onko sinulla jotain erityistä muistoa?

Oliko jotain erityistä projektia/toimintaa, joka sai sinut innostumaan?

Haluaisitko lisätä kertomukseesi vielä jotain?